

**Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

**Институт кадрового развития и менеджмента
Кафедра акмеологии и психологии управления**

Синякова М.Г.

Сыманюк Э.Э.

Фоменко С.Л.

Педагогическая акмеология

Учебное пособие

Екатеринбург 2014

УДК 370.153
ББК 88.69 – 7
С 38

Пособие печатается по решению кафедры акмеологии и психологии управления УрГПУ

Рецензенты:

Зеер Э.Ф., д.психол.н., профессор, зав. кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, член-корреспондент РАО

Шнейдер Л.Б., д.психол.н., профессор, зав. кафедрой педагогической психологии и методики преподавания факультета психологии Московского психолого-социального университета

Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э., Фоменко С.Л. Педагогическая акмеология: учебное пособие для магистрантов, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Управление персоналом» и аспирантов / М.Г. Синякова, Э.Э. Сыманюк, С.Л. Фоменко// Под общ.ред. М.Г. Синяковой; Урал. гос. пед. ун.-т. - Екатеринбург, 2014. – 364 с.

ISBN 978-5-7186-0602-7

В данном пособии рассмотрены теоретико-методологические основы педагогической акмеологии как прикладной отрасли акмеологии, представлены авторские исследования в области педагогической акмеологии. Данное учебное пособие включает в себя учебные тексты, практические задания, задания для самостоятельной работы и список литературы по каждой главе.

Рекомендуется для магистрантов, обучающихся по «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Управление персоналом», а также для аспирантов по научным специальностям «Педагогическая психология» и «Профессиональное образование».

ISBN 978-5-7186-0602-7

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ» 2014

© Синякова М.Г., Сыманюк Э.Э., Фоменко С.Л., 2014

Содержание

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогической акмеологии	7
1.1. Развитие акмеологии в России	7
1.2. Педагогическая акмеология как прикладная отрасль акмеологии	26
1.3. Методы педагогической акмеологии	41
Вопросы для самопроверки	61
Практические задания	62
Список литературы к главе 1.	63
Глава 2. Профессиональное развитие педагога как предмет педагогической акмеологии	66
2.1. Основные направления развития теории профессионального развития личности	66
2.2. Актуальные проблемы профессионального развития педагога	83
Вопросы для самопроверки	138
Практические задания	139
Список литературы к главе 2.	140
Глава 3. Мониторинг профессионального развития коллектива учителей современной школы	143
3.1. Мониторинг профессионального развития учителей: понятие, принципы, критерии и показатели	143
3.2. Характеристика этапов мониторинга профессионального развития педагогов	171
3.3. Планирование деятельности по внедрению мониторинга профессионального развития педагогов в условиях образовательной организации	181
Вопросы для самопроверки	190
Практические задания	191
Список литературы к главе 3.	192
Глава 4. Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности педагога	194

4.1. Переживание критических ситуаций профессионального развития	194
4.2. Стратегии профессионального самосохранения личности	207
4.3. Преодоление кризисов профессионального становления. Профилактика и коррекция профессионально обусловленных деструкции	217
4.4. Психотехнологии профилактики и коррекции профессиональных неудач	226
Вопросы для самопроверки	244
Практические задания	245
Список литературы к главе 4.	246
Глава 5. Технологии профессионального развития личности педагога в поликультурном образовательном пространстве	248
5.1. Особенности профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве	248
5.2. Профессионально-психологические характеристики педагога, востребованные в условиях поликультурного образовательного пространства	262
5.3. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессионально-психологических характеристик педагогов, востребованных поликультурным образовательным пространством	282
5.4. Содержание программы психолого-педагогического сопровождения развития профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве	313
Вопросы для самопроверки	334
Практические задания	335
Список литературы к главе 5.	337
Приложения	340

Введение

Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности педагога. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, в условиях социальной неопределенности самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем. Между тем отсутствие четких ориентиров в области образовательной политики усиливает психоэмоциональные нагрузки на педагогов, порождает психологический дискомфорт, провоцирует нравственную дезадаптацию педагогов. Все это, в конечном счете, инициирует негативные личностные изменения педагога. Как показывает анализ педагогической практики, многие педагоги проявляют пассивность, нежелание что-либо менять в своей работе, с предубеждением относятся к объективно назревшим нововведениям. Во многом это обусловлено личностными характеристиками педагогов, такими как низкая социально-профессиональная активность, консерватизм, догматизм, равнодушие, которые становятся препятствием на пути реформирования системы образования.

В связи с этим назрела необходимость определения теоретико-методологических основ и закономерностей в профессиональном развитии педагога и разработки технологий их акмеологического развития.

Научный интерес к проблемам профессионального развития педагога, технологиям достижения профессионального мастерства и преодолению профессиональной стагнации, обусловили появление такого направления прикладной акмеологии как педагогическая акмеология.

Педагогическая акмеология — наука о путях достижения профессионализма в труде педагога.

В учебном пособии рассмотрены исторические аспекты педагогической акмеологии и теории профессионального развития личности, теоретико-методологические основы педагогической акмеологии, теоретически обоснованы технология и мониторинг профессионального развития педагога в современной школе, выделена специфика развития педагогов в современных поликультурных условиях, описаны причины и технологии преодоления психологических барьеров профессионального развития личности педагога.

Данное учебное пособие может быть использовано при реализации основных образовательных программ магистратуры по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Управление персоналом», а также при подготовке кадров высшей квалификации педагогических вузов.

В написании учебного пособия участвовали:

Глава 1 — д.психол.н., проф.Э.Э. Сыманюк;

д.психол.н., доц. М.Г. Синякова;

Глава 2 — д.психол.н., проф.Э.Э. Сыманюк;

д.психол.н., доц. М.Г. Синякова;

Глава 3 — д.пед.н., доц. С.Л. Фоменко;

Глава 4 — д.психол.н., проф.Э.Э. Сыманюк;

Глава 5 — д.психол.н., доц. М.Г. Синякова.

Глава 1. Теоретико-методологические основы педагогической акмеологии

1.1. Развитие акмеологии в России

Интерес к проблемам профессионального мастерства, профессионального становления и профессионального развития с древнейших времён и до наших дней определяется социальной практикой. Её изменение заставляет всякий раз по-новому искать ответы на вопросы, связанные с проблемами профессионального развития, так как новые условия, виды и цели профессиональной деятельности предъявляют свои требования к профессионалу как личности, индивиду и субъекту деятельности.

Внимание учёных развитию человека в контексте «человек – профессия» впервые привлекло вследствие развития функциональной, затем и прикладной психологии, в том числе возрастной, индустриальной психологии, психологии труда, дифференциальной психологии в конце XIX - начале XX века (Ф. Гальтон, Д.М. Кеттелл, А. Бине, Р. Вудворт, Г. Мюнстерберг, Ф. Парсонс, Н.Н. Ланге, В.М. Бехтерев и др.). Научный интерес был обусловлен обстоятельствами первой мировой войны, поиском возможностей повышения эффективности производства и производительности труда, социальными потрясениями.

В России в начале XX века гражданская война и революция сделали актуальной проблему формирования народной интеллигенции, индустриализация – проблему подготовки рабочих кадров, культурная революция потребовала массовой подготовки педагогов, ориентированных на пропаганду коммунистической идеологии и оснащённых методиками быстрого обучения грамоте. Разрешить эти проблемы должно было начальное,

среднее, а затем и высшее профессиональное образование, а функцию профессионального развития педагогов выполняли Опытнo-показательные станции Наркомпроса, в которых были развёрнуты педагогические эксперименты¹.

Научные исследования профессионализации и разработка профориентационных диагностических процедур на основе педологического и психотехнического подходов в нашей стране на долгие годы были прерваны после постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Для 30-40-х годов было характерно преувеличенное внимание к политехническому образованию и трудовому обучению без достаточного их педагогического и психологического осмысления. Н.Д. Левитов, анализируя историю психологии труда, индустриальной психологии в СССР, выделяет всего лишь два периода в развитии этой науки: психотехнический (1925-1936 гг.) и современный, начало которому положили 50-е годы, ознаменовавшиеся развитием военно-промышленного комплекса и авиационной и космической отраслей. На этом этапе проблемы профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионального развития вызывают особый интерес и у производственников, и у учёных.

Коренные преобразования в российском обществе на рубеже 90-х годов прошлого столетия, достижения психологии и профессиональной педагогики, стремительное развитие средств информации и темпов технического прогресса в начале XXI века вновь актуализировали задачу изучения профессиональной сферы жизнедеятельности человека.

Однако современные исследования в области профессионального развития личности опираются на многовековую историю изучения проблем формирования и личности в профессии.

¹ История педагогики и образования. От зарождения в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А. И. Пискунова. – М. : ТЦ Сфера, 2005, с. 439.

Нужно отметить, что с самых древних времен и практически до середины XIX века проблема профессионального становления рассматривалась с точки зрения выявления тех субъективных и объективных факторов, которые оказывают влияние на этот процесс. Фиксацию этих факторов и требований к профессионалу мы находим в различных документах и источниках.

Значение субъективного фактора в овладении профессией осознавалось ещё в III тысячелетии до н.э. в Древнем Вавилоне. В середине III тысячелетия до н.э. там проводили испытания выпускников школ, готовивших писцов. Профессионально подготовленный писец был центральной фигурой месопотамской цивилизации: он должен был уметь измерять поля, делить имущество, петь, играть на музыкальных инструментах. У претендентов на должность писца проверяли умение разбираться в тканях, металлах, растениях, а также знания всех четырёх арифметических действий. В Китае на должность правительственного чиновника молодые люди сдавали экзамены.

Акмеологические идеи о развитии личности высказывались и многими философами древности. К примеру, базовое акмеологическое понятие о самореализации творческого потенциала личности тесно связано в смысловом отношении с понятием «самодвижения», введенного еще Платоном.

Идея необходимости соотносить выбор направления трудового обучения с личными качествами подрастающего человека содержится и в документах средних веков, например, в «Домострое» Сильвестра, введенном при Иване IV, фиксируется как норма следующий порядок². Акмеологический по сути подход обретения творческого мастерства ярко и образно излагал Леонардо да Винчи в своем знаменитом трактате «Обучение живописца».

² Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001, с. 69.

В одной из деловых грамот XVI в., отражавших производственные взаимоотношения крестьян Восточной Сибири, Е.А.Климов нашёл набор требований к крестьянину, выбираемому на годичный срок в качестве мирского старосты³.

Свидетельствуют о внимании к проблемам профессиональной подготовки и памятники эпохи Петра I. С 1711 года дворянских детей стали собирать в столице на «смотриы», по результатам которых «молодые дворяне определялись – кто в специальные школы, кто в заграничное ученье, кто прямо в службу в полки и к гражданским делам. Император Пётр I принуждал дворян отдавать своих детей в учение разным полезным занятиям⁴.

Уже в XVIII веке профпригодность понималась достаточно широко. Примером этого является принадлежащая В.Н. Татищеву идея трудовых проб. Он предлагал следующее: «... А кто к чему большую охоту и способность явит, тогда ему в той науке более времени допустить, а в другом убавить или весьма оставить» (из Инструкции «О порядке преподавания в школах при Уральских казённых заводах»). Стоит подчеркнуть, что равное значение для автора идеи имеют «охота» (понятия «направленность», «интерес», «мотивация», характеризующие в современной науке личностную составляющую профессионала, на наш взгляд, являются для данного контекста синонимами) и способности (скорее всего, здесь речь идёт об индивидуальных свойствах человека и особенностях его как субъекта деятельности, более или менее успешно осваивающего те или иные репертуары деятельности).

О том, что важность не только общего, но и профессионального образования для профессиональной подготовки

³ Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1996, с.386

⁴ Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. – Дубна: «Феникс+», 2001, с.93.

осознавалась задолго до появления научного интереса к профессиональному развитию, свидетельствует история МФТИ им. Н.Баумана с 1 (13) июля 1830 г.⁵ На первом этапе обучали разным ремеслам: медники, портные, столяры, маляры и т.д. К 1868 г. МРУЗ получил признание за подготовку специалистов, учебных пособий, образцов техники не только в России, но и за рубежом. 1 июня 1868 г. император Александр II утвердил Устав, по которому ремесленное учебное заведение становилось «Императорским Московским техническим училищем» под особым их императорским величеством покровительством и становилось высшим техническим учебным заведением. Результативность обучения в Императорском техническом училище обеспечивалась организационно-педагогическими условиями профессиональной подготовки, которые предусматривали включение обучающихся в самые разные виды деятельности.

Таким образом, основой профессионального развития на протяжении долгого периода считались субъективные условия (общие и профессиональные способности, личностные особенности, мотивация), а также образование и обучение как профессиональная подготовка к деятельности того или иного типа.

В конце XIX – начале XX века перспективы профессионализации начали изучаться с точки зрения научной организации труда и психофизиологии (У. Тейлор, Л. Джилбрет, А. Файоль, Д.И. Журавский, И.И. Рихтер, И.М. Сеченов и др.).

Актуальность профессионального развития и профессионального выбора на рубеже XIX-XX веков связана с решением хозяйственных, экономических задач, модернизацией промышленного производства. В условиях развития капиталистического производства сложились объективные предпосылки, подталкивающие к изучению особенностей профессионализации людей. Большое внимание было сосредоточено на вы-

⁵ <http://technomag.edu.ru/doc/66035.htm>

явлении профессиональной пригодности как главного условия профессионализации, так как ошибки в профессиональном отборе приводили к экономическим потерям.

Показательны, с этой точки зрения, работы У.Тейлора, Л.Джилбрет, А.Файоля, Э.Мэйо, которые были посвящены выявлению оптимального режима выполнения трудовых процессов и операций, типов работников, способных наиболее эффективно их осуществлять, а также исследованию производственных условий.

В России проблемами организации труда с начала XX в. начинают интересоваться некоторые производственники, физиологи, в частности и психологи. В 1874 г. Д.И. Журавский обратился к вопросам подбора и обучения администраторов, описал образцы идеального выполнения административных обязанностей. Инженером И.И. Рихтером в 1895 г. была намечена новая область техники безопасности железнодорожного движения, которая должна была опираться на новое направление прикладной психологии «железнодорожную психологию»⁶.

Кроме того, фабричные врачи, медики, занимавшиеся профессиональной гигиеной (Ф.Ф. Эрисман, С.М. Богословский, Е.М. Дементьев и др.), изучали причины профессиональных заболеваний, разрабатывали гигиенические классификации профессий.

Особое значение имели работы русского физиолога И.М. Сеченова. В них была всесторонне обоснована важная приспособительная роль психики, чувственных образов в построении и осуществлении любых движений. Этот учёный экспериментально подтвердил гипотезу о ведущей роли центральной нервной системы в явлениях утомления, выдвинул принцип «активного отдыха». Работы Сеченова И.М. подводили к выводу

⁶ Носкова, О.Г. Психология труда / О. Г. Носкова. – М. : Академия, 2004. - с.5

о том, что профессиональные успехи зависят от внутренних условий осуществления трудовой деятельности (особенностей психики, центральной нервной системы, закономерности рабочих движений)⁷.

В России акмеологические идеи высказывались не только учеными. В поэтическом творчестве заката серебряного века сформировалось целое акмеологическое течение — «акмеизм». Его основателями являлись А.А. Ахматова, Н.С. Гумилев, С.М. Городецкий, О.Э. Мандельштам и др. Они провозглашали «возвращение к первоначальному и совершенному человеку», его самореализации, чувствам, эстетике.

В целом исследователи профессиональное становление понимают уже как процесс социализации, а также совершенствования природных задатков и способностей, опирающееся на развитие психики и деятельности центральной нервной системы. Именно эти работы впервые затронули проблемы профессиональной предрасположенности личности с точки зрения его личностных качеств, правда, пока личность фактически отождествлялась с сознанием.

В первой четверти XX века появляются первые работы, посвященные разработке диагностик профпригодности и профессиональных способностей. Исследователи Ф. Парсонс в США и Г. Мюнстерберг в Германии сделали большой вклад в развитии теории профессионального развития, разработав первые технологии профессиональной пригодности, которые стали ведущими направлениями индустриальной психологии первой половины XX века во всех развитых странах мира.

⁷ Сеченов И.М. Участие органов чувств в работах рук у зрячего и слепого. // Сб. «Избранные философские и психологические произведения». - Госполитиздат, 1947.; Сеченов И.М. Участие нервной системы в рабочих движениях человека. - Госполитиздат, 1947.; Сеченов И.М. Очерк рабочих движений человека. - М.: Кушнарёв и К, 1901.

Основные положения теории черт и факторов Ф. Парсонса (1909 г.) были сформулированы следующим образом: каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, наиболее оптимально подходит к единой профессии; профессиональная успешность и удовлетворённость профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии; сам процесс профессионального выбора является осознанным (сознательным) и рациональным; для профессиональной успешности и удовлетворённости особое значение имеют личностные качества.

Модель профконсультации, разработанная Ф. Парсонсом включала три этапа: 1) изучение личности и психических особенностей претендента на профессию (работу или учёбу); 2) изучение требований профессии к человеку; 3) сопоставление данных, полученных на предшествующих этапах, с целью выдачи рекомендаций о выборе профессии.

В это же время немецким психологом Г. Мюнстенбергом была разработана тестовая методика для оценки профессиональных способностей человека и определения профпригодности для ряда конкретных специальностей (были разработаны методики отбора телефонисток по заказу телефонной компании Белля и методики оценки профпригодности вагоновожатых), которые позже получили название «аналитических» и «синтетических» тестов.

В русле именно этих теорий был накоплен и проанализирован обширный профессиографический материал, разработаны классификации профессий, принципы и схемы проведения профессионального отбора и подбора. При этом профессиональную пригодность соотносили с уровнем здоровья

и степенью развития профессионально важных качеств, к которым относили общие и специальные способности⁸.

В США с начала 20-х гг. XX века даже действовала Национальная ассоциация профессионального консультирования. Ежегодно психологическому тестированию подвергалось до 60 тысяч претендентов. Во Франции в университете Сорбонны в 1928г. действовал институт профессиональной ориентации, аналогичные научно-психологические учреждения были образованы в Испании, Италии, Швейцарии и других странах.

Сказанное в полной мере относится и к научной мысли России. Специфика исторического развития акмеологических идей была прослежена Н.В. Кузьминой, которая открыла малоизвестные, но весьма показательные страницы отечественной дореволюционной философско-религиозной мысли. Гуманистические философские и антропологические идеи акмеологического содержания о самосовершенствовании, рефлексии и мудрости человека отражены в трудах В.С. Соловьева, Н.О. Лосского, А.Ф. Лосева, отца П.А. Флоренского.

В России при поддержке В.М. Бехтерева в 20-е гг. была организована сеть профориентационных бюро при биржах труда. Для оценки способностей в школах педологами и на биржах труда применялись, как и на западе, психологические тесты. Психологи и педологи использовали методы оценки индивидуально-психических различий и концепции дифференциальной психологии.

Важно отметить, что теоретические и практические исследования привели к пониманию профессионализации как процесса прохождения процедур определения профессиональной пригодности и реализации самой профессиональной деятельности, предполагающей овладение профессией.

⁸ Носкова, О.Г. Психология труда / О. Г. Носкова. – М. : Академия, 2004. - с.193

В 20-е- 50-е годы XX века в отечественной психологии разрабатываются субъектный и комплексный подходы к изучению человека как такового и профессионального развития личности на основе теории деятельности.

Огромный вклад в исследования закономерностей профессионального развития внёс С.Л. Рубинштейн. В начале века в психологии господствовали «идеалистическое отождествление личности и её сознания, функционалистское раздробление человека на невзаимосвязанные психические функции, позитивистский отрыв личности от её деятельности и сведение последней к совокупности реакций»⁹. При таком подходе человеческая жизнь представляла как цепь случайностей, которые, так или иначе, детерминировали и трудовую, профессиональную деятельность.

Субъектно-деятельностный подход, предложенный Л.С. Рубинштейном в научной статье «Принцип творческой самодеятельности» (1922), получил развитие в работах Б.Г. Ананьева в дифференциации понятия субъекта деятельности: «...человек есть формирующийся в процессе воспитания и собственной жизни в обществе субъект труда, общения и познания»¹⁰. Он связывает трудоспособность человека с его развитием: «Общая трудоспособность человека является продуктом его индивидуально-психического развития в конкретных социальных условиях»¹¹.

Б.Г. Ананьев, кроме того, опирался в исследованиях на комплексный подход, нацеленный на интеграцию знания о различных качествах, свойствах и состояниях человека. Он изучал человека на протяжении его жизни как индивида, как личность, как субъект, анализируя и отмечая, как взаимодействие и взаи-

⁹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер Ком, 1998.- с.511

¹⁰ Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. - с.25

¹¹ Там же, - с. 4

мопроникновение этих его ипостасей определяют формирование его индивидуальности. При помощи комплексного подхода учёный стремился изучить многоаспектность, многофакторность, разнородность детерминант профессионального развития.

Учитывая такие механизмы психического развития, как гетерохронность, интеграцию, компенсацию, учёные второй половины XX века, обнаружившие нелинейность, сложность процесса профессионального становления и развития, стали в исследованиях опираться и на другие подходы.

В 20-е годы XX века появляются работы, посвященные изучению психического, личностного и профессионального развития как процесса, развёртывающегося во времени и пространстве жизнедеятельности человека (Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др.). Это направление в психологии сохранило свою актуальность на протяжении всего XX века (Д. Сьюпер, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.).

В самом общем смысле «развитие» предполагает определённые последовательные изменения. Как мы уже видели, к пониманию профессионализации и жизнедеятельности человека как процесса развития учёные пришли не сразу. Важную роль сыграли работы психологов, исследовавших психическое развитие и личностное развитие в его взаимосвязи с деятельностью (Н.Н. Ланге, Л.С. Выготский, К. Коффка, Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д. Сьюпер и др.).

В начале века К.Коффка писал: «Если мы действительно поймём процессы развития, мы будем в состоянии более успешно воздействовать на них, мы сумеем ускорять, задерживать, регулировать развитие»¹². Однако этот автор рассматривал

¹² Коффка, К. Основы психического развития / К. Коффка. – М.-Л. : Гос. социал.-эконом. изд-во, 1934. – с 10.

развитие человека как результат двух процессов: созревания и обучения.

Л.С. Выготский рассматривал психическое развитие как процесс качественных изменений, которые происходят в психике людей на основе усвоения ими социального опыта, представленного в предметах человеческой культуры: науке, искусстве, морали, в обычаях и традициях народа. Осознание жизни человека как развёртывающегося в определённой логике процесса позволило исследователю к характеристикам психического развития отнести общественно-историческую природу; целостность, выражающуюся во взаимосвязи всех психических функций; стадийность – последовательный переход от одной ступени развития к качественно другой¹³.

Примерно в то же время (20-30-е годы XX века) Ш. Бюлер рассмотрела жизнь человека как жизненный путь личности, как индивидуальную историю и выделила ряд сторон, или аспектов жизни, чтобы проследить их в динамике. Именно её идеи повлияли на развитие субъектно-деятельностного подхода, описанного выше. В исследовании Ш. Бюлер результаты деятельности оказались неразрывно связанными с динамикой личной жизни, а, следовательно, профессиональное развитие – с историей жизненного пути.

В дальнейшем исследователи продолжили выделение стадий социализации, становления личности, профессионального развития. В самой популярной в настоящее время на Западе концепции Д. Сьюпера даются описания стадий и этапов профессионального развития, различающихся типичными задачами. Здесь в качестве основного механизма профессионального развития рассматривается развитие Я-концепции при соотношении опыта собственных достижений и личностных прояв-

¹³ *Выготский, Л.С.* Проблемы развития психики // *Выготский Л. С. Собрание сочинений* : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3. – с.21

лений с социальными требованиями, при идентификации со значимым другим и проигрывании различных социальных ролей.

Д. Сьюпер основывался на представлениях Ш. Бюлер о жизненном пути. Он выделяет стадии и этапы профессионального развития, в которых задается лишь общая последовательность предъявления человеку задач профессионального развития. Но очевидно, что основной движущей силой профессионального развития является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным группам и институтам, причём эта интеграция увязывается с возрастом человека.

В отечественной науке первыми к проблемам выделения этапов развития обратились Л.С. Выготский и А.А. Леонтьев. У отечественных авторов критериями периодизации выступают социальная ситуация развития и ведущая деятельность. В зависимости от критериев дифференциации выделяют от четырёх до семи стадий (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова).

В периодизации профессионального развития обращает на себя внимание частичное совпадение выделенных в них этапов с этапами общего возрастного развития, предложенных в классификациях общей и возрастной психологи, а также этапов социализации, рассматриваемых в социологии. Сопоставление периодизаций разных исследователей подводит к выводу о том, что больших расхождений нет, так как стадии (периоды) выделяются в соответствии с подпроцессами профессионального развития, которые в свою очередь связаны с социальной ситуацией и преломлением её в жизненной практике человека и с уровнем реализации ведущей деятельности. Различия связаны с наличием или отсутствием выделения ещё более ограниченных подпроцессов и с большей или меньшей представленностью в них связи с возрастом человека.

60-70-е годы XX века в отечественной науке знаменуются вторым рождением психологии труда, исследованиями по инже-

нерной психологии, изучению человека с позиций системного подхода. Эти исследования были связаны, как мы уже говорили, с потребностями военно-промышленного комплекса, прежде всего авиационной и космической отрасли.

В это время наиболее популярным ставится системный подход, который появился и активно разрабатывался, прежде всего, в кибернетике (Л. Берталанфи, Н. Винер, А.И. Берг), общей теории систем (Дж. Гиг, Н.Н. Моисеев, В.Н. Садовский и др.), философии (В.П. Кузьмин, Э.Г. Юдин и др.). Он появился в связи с необходимостью изучения и создания очень сложных объектов, имеющих различную природу. Этот подход связан с комплексным, но он предполагает, что объект состоит из взаимосвязанных элементов разных уровней, которые упорядочены и сложно организованы. При этом эти элементы изучаются не как комплекс (ряд разнородных элементов), а как система, то есть некая цельность.

В психологии подход представлен в работах А.В. Брушлинского, В.А. Ганзена, Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и требует, как отмечает Б.Ф. Ломов, «рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в котором оно существует как целостная система». Исследователь утверждает: «Психические свойства личности не могут быть раскрыты ни как функциональные, ни тем более как материально-структурные. Они принадлежат к той категории свойств, которые определяются как системные»¹⁴.

Системность в профессиональном развитии проявляется в том, что профессионализация сопровождается не только развитием личностных структур, но и интеграцией системных свойств и качеств личности, формированием её как целостной системы в процессе социализации, которая протекает в двух

¹⁴ Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал, 1981, №2, с.11.

направлениях – становление человека как личности и как субъекта деятельности (Б.Г. Ананьева Ф.Э. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.). По мнению исследователей, в обеспечении интеграции личности ведущую роль играет направленность: «Именно она выступает в роли «побудительной силы», определяющей избирательность отношений к активности личности».

В 80-е годы XX века по настоящее время профессионального развития человека рассматривается с позиций акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, М.И. Станкин, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.).

Акме в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора. Понятие «акмеология» было впервые предложено Н.А.Рыбниковым в 1928 году для обозначения особого раздела возрастной психологии – «психологии взрослости или зрелости». Несколько позже Б.Г.Ананьев использует данное понятие в том же значении. Он же заложил основы экспериментальной акмеологии как возрастной психологии зрелости или взрослости.

В процессе своего развития акмеология превратилась в самостоятельную науку, заявив о себе в 80-90-е годы XX века. В настоящее время **акмеология** определяется как *«наука, возникшая на стыке естественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и феномены развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии»*. Она опирается на известный методологический принцип изучения человека, предложенный Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, А.А. Бодалёвым: «пик» в прогрессивном развитии человека как индивида; наивысшие достижения в личностном развитии; выдающиеся результаты в труде (то есть связанные с развитием человека как субъекта

деятельности); достижение в развитии человека как индивидуальности¹⁵.

Понятие «профессиональное развитие» оказывается центральным, так как акмеология воспринимается обыденным сознанием как наука о профессионализме. Целью акмеологии является совершенствование человека, помощь в достижении им вершин в физическом, духовно-нравственном и профессиональном развитии, гуманизация данного развития; объектом её является прогрессивно развивающаяся зрелая личность, самореализующаяся главным образом в профессиональной деятельности и достигающая вершины в своём развитии; предметом в широком понимании являются процессы, закономерности и механизмы совершенствования человека как индивида, индивидуальности, субъекта труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, приводящие к оптимальным путям самореализации, достижению вершин в развитии¹⁶.

Положение о социальной обусловленности личности, характерное для школ Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, в современными исследователями уточняется: «не социум действует на потребности, способности, психику и саму личность, а сама личность так использует свои способности, мотивацию, психические, энергетические ресурсы, чтобы оптимизировать своё соотношение с социумом, чтобы минимизировать несоответствие ему».

Акмеология в процессе своего развития уверенно переросла статус важного раздела возрастной психологии — «психологии взрослости или зрелости», став самостоятельной и пройдя все этапы становления, характерные для любой науки. Среди акмеологов существуют две точки зрения относительно коли-

¹⁵ Деркач, А.А. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб., 2003, с.13

¹⁶ Там же, с.21

чества этих пройденных этапов и их содержания. Согласно первой точке зрения таких этапов было три:

- *имплицитный*, связанный с обобщением развития представлений о совершенствовании человека в философии, истории, психологии, педагогике, других науках и культуре. На данном этапе особое внимание уделялось теоретико-методологическим проблемам, имеющим акмеологическое содержание;

- *эксплицитный*, проявившийся в становлении акмеологии как самостоятельной области знания. На этом этапе формировались представления о целях акмеологии, ее предмете, объекте, проблематике, общих и частных методологических принципах;

- *рефлексивный*, связанный с осмыслением результатов акмеологических исследований в контексте места акмеологии в системе человекознания, перспектив развития акмеологического знания, тенденций к дифференциации и интеграции акмеологии¹⁷.

Согласно второй точке зрения акмеология развивалась как наука, пройдя не три, а четыре этапа:

- *латентный*, на котором складывались необходимые научные и культурологические предпосылки выделения в научном познании акмеологической проблематики;

- *номинационный*, когда потребность в акмеологическом знании была осознана, и появился сам термин «акмеология», характеризовавший новую науку;

- *инкубационный*, когда были сформулированы предмет науки, ее объектное поле, стали проводиться акмеологические теоретические и прикладные исследования;

¹⁷ Деркач А.А., Михайлов Г.С. Методология и стратегия акмеологического исследования. — М.: МПА, 1998.

- *институциональный*, когда акмеология полностью приобрела самостоятельный научный статус, стали проводиться масштабные акмеологические исследования, были созданы акмеологические подразделения в образовательных и научных учреждениях¹⁸.

Процессы становления акмеологии как науки осуществлялись неравномерно. Сложилось так, что основное внимание в акмеологических исследованиях было сосредоточено на высших достижениях в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Поэтому наиболее интенсивное развитие получили как раз те направления акмеологии, которые связаны главным образом с профессиональными достижениями зрелой личности, с прогрессивным личностно-профессиональным развитием человека как субъекта деятельности. Это вполне естественно: личностные достижения становятся заметными в основном в профессиональной деятельности, особенно той, которая имеет высокую социальную значимость.

Изучение закономерностей АКМЕ в профессиональной деятельности имеет хорошо осознаваемое многими практическое значение. По этому поводу А.А. Бодалев высказал следующую мысль: «В стране огромное число людей, которые подвизаются в политике, экономике, сфере управления, в науке, во многих других областях деятельности и не являются при этом профессионалами во всем значении этого слова. И, суммируя, такой непрофессионализм ведет к громадным потерям в строительстве, во внешней и внутренней политике, в промышленности и в сельском хозяйстве, в управлении ими, в

¹⁸ Семенов И.Н. Акмеология — новое направление комплексных исследований в современном человекознании // Общественные науки и современность. - 1998. - №3.

сфере воспитания и образования и во всех других областях жизни народа»¹⁹.

Насущная практическая потребность в акмеологических знаниях о профессионализме стала главным импульсом развития и доминирования данного направления акмеологии. В результате весьма распространенным стало мнение о том, что акмеология — это, прежде всего, наука о закономерностях развития профессионализма. Действительно, акмеологических исследований прогрессивного развития зрелого человека как индивида, личности и индивидуальности значительно меньше, чем исследований развития человека как субъекта труда.

В последнее десятилетие в акмеологическом знании наметилась тенденция к дифференциации, появились прикладные научные направления — педагогическая акмеология, военная акмеология, акмеология деятельности в особых и экстремальных условиях, управленческая акмеология и др.

Однако для каждой из отраслей акмеологии объектом изучения является процесс профессионального развития личности.

¹⁹ Бодалев А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. - М. Флинта-Наука, 1998, – С. 48.

1.2. Педагогическая акмеология как прикладная отрасль акмеологии

Педагогическая акмеология на сегодняшний день является одним из наиболее разработанных направлений прикладной акмеологии. Собственно, интенсивное развитие именно педагогической акмеологии и послужило мощным импульсом для становления общей акмеологии и ее прикладных направлений.

Целью педагогической акмеологии является развитие и совершенствование педагога, помощь в достижении им вершин в физическом, духовно-нравственном и профессиональном развитии, гуманизация данного развития в условиях реформирования российского образования.

Объектом педагогической акмеологии является прогрессивно развивающаяся зрелая личность педагога, самореализующаяся главным образом в профессиональной деятельности и достигающая вершины в своем развитии.

Предметом в широком понимании являются процессы, закономерности и механизмы совершенствования человека как индивида, индивидуальности, субъекта труда и личности в жизнедеятельности, профессии, общении, приводящие к оптимальным путям самореализации, достижению вершин в развитии. На данном этапе — это, прежде всего, закономерности, механизмы, условия и факторы, содействующие прогрессивному развитию зрелой личности педагога и ее высоким личностно-профессиональным достижениям. В более узком понимании предметом акмеологии является поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности педагога, самореализации в разных сферах, самообразования, самокоррекции и самоорганизации.

Источниками педагогической акмеологии, как и общей акмеологии, являются труды Н.В. Кузьминой и представителей ее научной школы.

Содержание педагогической акмеологии во многом определяется акмеологическим подходом к специфике труда в данной профессиональной области. Предметная область педагогической акмеологии широка. Сегодня в ней на передний план вышли стороны и уровни профессионализма педагога, а также условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости личности педагога. В то же время в ее предметную область входят:

а) закономерности и механизмы достижения вершин не только индивидуальной, но и коллективной деятельности, связанной с решением педагогических задач;

б) исследование процессов поэтапного становления учителя-акмеолога;

в) мотивы профессиональных достижений в педагогической деятельности;

г) траектории достижения профессионализма в области педагогики.

Содержание педагогической акмеологии определяется спецификой профессионализма педагога, а также своеобразием сочетания объекта, условий, способов и технологий деятельности, результатов научных исследований, аккумулирующихся в труде педагога.

Педагогическая акмеология способствует достижению педагогом вершин профессионализма, проявляющегося не только в высокой результативности деятельности, но и в следующем:

а) в гуманистической ориентации на развитие личности обучающихся средствами отдельных учебных предметов;

б) в выборе педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентации, целей учащихся;

в) в подготовке учащихся к следующим этапам педагогического маршрута.

В акмеологическом понимании педагогический профессионализм рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

Педагогическая акмеология выявляет уровни и этапы профессионализма деятельности и зрелости личности педагога.

Основными из них являются уровни:

- 1) овладения профессией;
- 2) педагогического мастерства;
- 3) самоактуализации педагога в профессии;
- 4) педагогического творчества.

На высоких уровнях профессионализма педагог проявляет себя следующим образом:

- а) эрудит;
- б) специалист по призванию;
- в) мастер;
- г) диагност;
- д) гуманист;
- е) самодиагност;
- ж) новатор;
- з) участник педагогического сотрудничества;
- и) исследователь, освоивший акмеологические технологии перехода от одного уровня профессионализма и зрелости к другому.

Педагогическая акмеология определяет следующее: траекторию роста как индивидуально выбранного педагогом пути Достижения профессионализма; пути преодоления профессиональных деформаций личности педагога (эмоционального «выгорания» и «профессионального насыщения и истощения»).

В настоящее время уже разработаны акмеографические описания и первые варианты акмеограмм педагогов, которые находят все большее практическое применение.

В проблематике педагогической акмеологии часто встречаются исследования соотношений и взаимосвязи акмеологии и педагогики. Обе они — науки о человеке, изучающие разные стороны становления человека как активного члена общества и как неповторимой личности. Педагогика изучает становление личности в процессе образования, осуществляемого в ходе обучения и воспитания.

В разделе дидактики как теории обучения педагогика выявляет факторы, способствующие эффективному усвоению учащимися знаний, умений, способов учения и методов мышления. В современных условиях большое внимание уделяется личностно-ориентированному обучению, разработке новых проблемно-поисковых методов обучения, новых средств обучения в виде информационных технологий, новых дистанционных форм обучения.

В разделе теории воспитания педагогика рассматривает становление личности человека в ходе усвоения им социальных норм и стандартов и выработки собственной системы отношений, ценностных ориентации, активной жизненной позиции.

Внимание исследователей этого направления направлено также на выявление связей между общей и педагогической акмеологией. Акмеология рассматривает не любые процессы развития в ходе обучения и воспитания, а те, которые означают продвижение к вершинам зрелости, имеют восходящий, опережающий характер. Она уделяет большое внимание тому, как человек в процессе усвоения социальных и профессиональных нормативных требований определяет для себя оптимальную индивидуальную стратегию (акмеограмму) достижения вершин профессионализма и зрелости с учетом неповторимого сочетания своих потребностей, возможностей и способностей. В отличие от педагогики акмеология изучает соотношение общего личностного развития человека с

профессиональным, взаимосвязь этапов его социализации и профессионализации.

В педагогической акмеологии немало несомненных научных достижений, которые ждут своего фундаментального обобщения. В то же время обширное предметное поле педагогической акмеологии, высокая значимость ее как науки, дающей практически важные результаты, обуславливают ее движение «как вширь, так и вглубь».

Для научного обоснования концептуальных положений выдвигаются принципы исследования, определяющие пути решения научных задач. К методологическим принципам педагогической акмеологии мы отнесли принципы психологического детерминизма и развития; изучения человека в его прогрессивном развитии как индивида, субъекта труда и индивидуальности; активности; гуманизма.

1. *Принцип неустойчивого динамического равновесия как источник развития взаимосвязи личности педагога и профессии.* Исходным моментом любого развития является спектр индивидуальных противоречий и действий. Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность²⁰.

Следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного профессионального развития. Важное место в этом процессе в синергетике отводится возможному профессиональному будущему. Будущее является фактором реального профессионального нас-

²⁰ Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. - М., 1994. - с.70.

тоящего, инициирует преодоление внешних преград и внутренних психологических барьеров.

2. *Принцип детерминизма и индетерминизма* в развитии следует из фундаментального положения синергетики о существовании открытых, неравновесных, нелинейных систем. К ним относится и профессиональное развитие. В случае поступательного, прогрессивного развития этот процесс детерминирован упорядоченными внешними благоприятными факторами, возникновение критических моментов развития приводит к образованию неустойчивых, неравновесных процессов, которые порождают флуктуации (колебания) и бифуркации. Критические ситуации изменяют вектор развития, вносят коррективы в «стрелу времени». Траектория развития становится неустойчивой. Внутренние, психологические факторы приобретают индетерминистский характер.

Таким образом, профессиональное развитие в нормативно заданных ситуациях, стимулирующих его, детерминировано. В отдельные критические моменты развития этот процесс приобретает индетерминированный характер, вероятностный и случайный. Следствием такого профессионального развития могут стать неожиданные поворотные события в профессиональной жизни, открытие новых потенциальных возможностей, «профессиональная возгонка», а также иррациональный ход развития, например выученная беспомощность и др.

3. *Принцип прогрессивного и деструктивного развития как фактор успешного взаимодействия человека с образовательными системами и миром профессий.* Главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития являются психологические барьеры, порождающие психи-

ческую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность²¹.

Психологические барьеры нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия человека с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития.

Р.Х. Шакуров, обосновывая категорию психологических барьеров, пишет: «Барьеры существуют везде, где взаимодействие какие-то силы, движения, независимо от их природы»²².

Подчеркивая развивающее воздействие внешних преград и внутренних барьеров, он приводит формулу развития: «самовосполнение ресурсов ради преодоления». Таким образом, главным конструктом, определяющим динамику профессионального развития являются психологические барьеры, порождающие психическую напряженность и придающие процессу развития неустойчивость, неравновесность. Психологические барьеры нарушают эволюционное развитие, вносят в процесс взаимодействия человека с профессией рассогласования, приводят к образованию критических точек развития.

В качестве психологических барьеров в профессиональном развитии личности педагога выступают выбор профессии, трудности адаптации, кризисы профессионального становления, профессионально обусловленные деформации и др.

4. *Принцип соразвития личности, образования и профессии* основывается на признании возможного и действительного, потенциального и реального. Из этого принципа следует признание саморазвития профессионально-образовательного пространства и детерминация «созвездий возмож-

²¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., «Наука», 1980. - с.335.

²² Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы Психологии, 2001, № 1. - с. 7-10.

ностей», а также компенсаторное приспособление личности к изменяющимся системам образования и профессиональной деятельности. Продуктивность профессионального развития зависит от личностного потенциала человека, объективных и субъективных возможностей его реализации в образовании и профессии.

Совокупность концептуальных положений и принципов, определяющую направление и организацию исследовательской деятельности, называют в методологии *подходом*.

При исследовании проблем педагогической акмеологии необходимо применять системный, диатропический, синергетический и субъектный подходы.

Системный подход заключается в изучении объекта как целого, состоящего из разных взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного. Основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта.

На основе системного подхода в психологии рассматриваются структуры деятельности и личности, субъекта деятельности, межличностные отношения и др. В психологических исследованиях системный подход получил развитие в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, В.А. Ганзена, Е.А. Климова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др.

Диатропический подход – определяет исследование разнообразия общих свойств и различий в больших совокупностях объектов. Диатропика изучает разнообразие, используя в качестве ведущего метода строительство и сравнение гомологических рядов, выделенных по разным основаниям.

Инструментальным средством реализации этого подхода стало многомерное отображение разноуровневого знания путем построения логико-смысловых моделей. Большое значение придается смыслообразующим связям и отношениям.

Многомерная логико-смысловая модель представляет в свернутой форме большое число разнородных элементов знаний, сгруппированных с помощью координат в смысловые группы. Часть элементов выполняет иллюстративную функцию, однако все вместе они образуют семантически связанную систему, которая дает представление о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы.

Синергетический подход используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующихся (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем.

Констатируя ограниченность системного подхода, В.С. Егоров акцентирует внимание на том, что открытые системы характеризуются разупорядоченностью, разнообразием, неустойчивостью, неравновесностью, нелинейными отношениями²³.

Исходная открытость и системность – взаимоисключающие понятия, поскольку системность предполагает граничность и закрытость. Эволюция линейных динамических систем определяется настоящими событиями. Нелинейность психических явлений выступает предметом анализа синергетики, позволяющей охарактеризовать направленность развития в будущем.

Объединение в одно пространство субъектности человека, социальной ситуации развития и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное развитие личности как

²³ Егоров В.С. Философия открытого мира. М. – Воронеж, 2002. – 320 с.

открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения профессионального развития является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития²⁴.

Субъектный подход основан на положениях С.Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность человека самосовершенствоваться. В психологии профессионального развития субъект рассматривается как человек, творящий свою профессиональную биографию.

Самосовершенствование, самообразование, саморазвитие, самоактуализация, самоопределение – вот неполный перечень проявлений субъекта деятельности, который становится предметом субъектного подхода в психологических исследованиях.

Объектом профессионального развития выступает субъект деятельности. Факторами, детерминирующими его развитие, являются социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность, вначале учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и наконец профессиональная. Профессиональное развитие человека происходит при его взаимодействии с миром профессий.

Сущностная характеристика профессии отражается в понятии «*профессиональная деятельность*», в котором обобщаются ее социально-экономические, медико-биологические, психолого-педагогические, санитарно-гигиенические признаки. Общепсихологические проблемы деятельности, представления о ее строении и механизмах регуляции рассмотрены в трудах С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и др.

²⁴ Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход //Образование и наука. 2003. № 5(23).- с. 79 – 90.

Значительное влияние на понимание психологической природы деятельности оказали работы Б.Ф. Ломова. На основании анализа и обобщения результатов исследований он выделил ряд образующих компонентов системы деятельности, таких как мотив, цель, планирование деятельности, переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий²⁵.

Перечисленные компоненты являются не изолированными друг от друга «блоками» деятельности, а взаимосвязанными, выполняющими различные функции регуляции психического в подготовке, организации и выполнении деятельности, в ходе которой осуществляется преобразование ее предмета в продукт.

Исследования развития основных компонентов деятельности представлены в разработанной В. Д. Шадриковым концепции системогенеза профессиональной деятельности. Он показал, что процесс овладения профессиональной деятельностью не является аддитивным в том смысле, что сначала формируются одни ее составляющие, а затем другие. Деятельность как бы закладывается вся целиком, но в неразвитой форме. При этом развитие любой из составляющих на каком-либо определенном этапе овладения деятельностью достигает лишь того уровня, который является для данного этапа достаточным (не максимальным). Иначе говоря, развитие каждой из составляющих подчиняется развитию системы в целом.

В настоящее время в акмеологических публикациях активно дискутируется вопрос о виде и характере акмеологических законов и закономерностей, при этом нередко проводятся параллели с психологическими законами и закономерностями. Действительно, между ними есть немало общего. Но все же

²⁵ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.:Наука,1984.

акмеология, несмотря на свое интенсивное развитие, находится на стадии становления как науки, поэтому говорить о существовании общих и специфических акмеологических законов и закономерностей можно пока только на концептуальном уровне. В то же время акмеологические законы и закономерности реально существуют, они были выявлены в результате теоретических и прикладных акмеологических исследований. Сегодня проводится работа по их точному формулированию и оформлению.

Акмеологические закономерности, как показывают проведенные исследования, имеют определенное сходство с закономерностями наук, входящих в комплекс человекознания, потому что у них общий главный объект исследования, однако они имеют свои специфические отличия. Что же характерно для акмеологических закономерностей? Обобщение результатов акмеологических исследований позволило выявить ряд их значимых особенностей.

Во-первых, акмеологические закономерности являются по сути своей объективными устойчивыми связями и отношениями. Примером тому могут служить связи и отношения между уровнем одаренности личности и ее движением к профессионализму. Очевидно, что при равных «стартовых» возможностях эта связь в общем виде пропорциональна — чем выше одаренность, тем больших вершин профессионализма можно достичь. На определенных этапах эта зависимость может иметь различный характер — линейный или экспоненциальный, или какой другой, но тенденция одна и та же — рост профессионализма. Другой пример устойчивой связи — уровень самоорганизации личности и динамика движения к профессионализму. И здесь связь пропорциональная. Таких устойчивых связей и отношений много. Важной задачей акмеологических исследований является их дальнейшее определение и описание.

Во-вторых, акмеологические закономерности одновременно объективны и субъективны. Объективность их определяется действующими условиями, относящимися в основном к «достартовому» периоду развития, к принятым в обществе ценностям, стандартам, проявляющимся в отношении к профессионализму и профессионалам. Естественно, что общественный запрос на профессионалов высокого уровня является благоприятным условием развития профессионализма. Субъективность же связана с индивидуальными особенностями субъекта развития, с «преломлением» объективных факторов сквозь призму его внутренних условий.

В-третьих, как обладающие свойством устойчивости, акмеологические закономерности характеризуются повторяемостью. Именно устойчивость и повторяемость позволяют «тиражировать» акмеологические методы и технологии, в частности, развития профессионализма.

В-четвертых, акмеологические закономерности сходны с психологическими тем, что они относятся к четвертому и пятому (по классификации Б.Ф. Ломова) уровням закономерностей, а именно относящимся к процессам психического развития человека и закономерностям между различными уровнями организации психических процессов.

В-пятых, акмеологические закономерности относятся к классу «законов-тенденций», отличающихся «нежесткостью», вариабельностью относительно устойчивого «среднего». Это особенно наглядно проявляется при описании общего (тенденции), особенного и единичного (вариации) в саморазвитии и личностно-профессиональном развитии.

В-шестых, акмеологические закономерности по сравнению с психологическими менее вариативны. Происходит это вследствие того, что, к примеру, профессионализм деятельности характеризуется, прежде всего, стабильностью высоких результатов, а профессионализм личности — «жесткими» стандартами и лич-

ностными нормами поведения, что, естественно, уменьшает вариативность. К тому же использование стандартизированных акмеологических технологий существенно детерминирует сам процесс личностного развития.

Исходя из сущности акмеологии, можно утверждать, что *акмеологические законы и закономерности отражают устойчивые отношения, связанные с процессами прогрессивного развития личности и, в частности, личностно-профессионального развития.*

В настоящее время в теоретических акмеологических исследованиях предпринимаются попытки сформулировать и обосновать собственно *акмеологические законы*: личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала и самовыражения личности в профессии.

Закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала педагога устанавливает взаимозависимость между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности. Он пока имеет описательную форму. В нем отражается следующее:

- констатируется, что движущей силой личностно-профессионального развития выступают различные противоречия между перспективным, потенциальным и наличным;
- раскрывается содержание личностно-профессионального развития в контексте изменения соотношения индивидуализации и социализации, умножения потенциала, изменения мотивационно-смысловой и потребностной сфер личности, расширения объектного и предметного полей деятельности, повышения психологической культуры и пр.

Закон самовыражения личности в педагогической профессии. Он также пока имеет описательную форму. В нем описываются процессы и механизмы профессионального самоопределения, самоутверждения, самореализации, профес-

сионального образа «Я» и личностно-профессионального роста в контексте самовыражения личности в профессии.

Таково общее видение сущностных характеристик акмеологических законов и закономерностей. Углубление и расширение этих исследований позволит вплотную подойти к проблеме создания общей теории акмеологии.

1.3. Методы педагогической акмеологии

Результативность акмеологических исследований и эффективность решения практических задач зависит от выбора метода исследования. На ранних этапах становления акмеологии и по настоящее время акмеологов интересовали вопросы правомочности применения общенаучных методов и методов некоторых наук, прежде всего, психологии. Проведенные исследования доказали такую правомочность. В акмеологических кругах сложилось устойчивое мнение, что, вообще говоря, акмеологическими можно считать любые научные методы, помогающие эффективно решать акмеологические задачи и проблемы. При этом, правда, делалась принципиальная оговорка, что точнее было бы называть такие методы — методами акмеологических исследований, но при этом отмечалось, что в акмеологии уже созданы собственные оригинальные акмеологические методы и этот процесс продолжается.

Методы акмеологических исследований отличаются значительным разнообразием. Составление классификаций методов акмеологических исследований является сложной теоретической проблемой. В настоящее время ее разработка осуществляется в теоретической акмеологии. Можно утверждать, что уже получены перспективные результаты. Считается, что все научные методы, применяемые в акмеологии, можно классифицировать по двум основаниям, соответственно выделив теоретические и инструментально-практические. В свою очередь, данные два класса методов содержат несколько подгрупп. В своем единстве они образуют следующую систему²⁶.

²⁶ Анисимов С.А., Деркач А. А., Конюхов Н. ., Павлов Б.С. Методы акмеологических исследований. — М.: РАГС, 2000.

В этой системе в класс теоретических методов акмеологических исследований входят:

а) *логические*: анализ, синтез, индукция, дедукция, мысленный эксперимент;

б) *математические методы анализа*: корреляционный, факторный, дисперсионный, дискриминатный, кластерный и др.;

в) *междисциплинарные методы-подходы*: комплексный, системный, функциональный, генетический, лонгитюдный, модельный, биографический, ситуативный и др.

В класс инструментально-практических методов исследования входят:

а) *общенаучные*: наблюдение, эксперимент, экспертные оценки;

б) *методы частных наук*: *психологические* (тестирование, наблюдение, беседа, самонаблюдение, самоотчет, психосемантические); *социологические* (перепись, опрос, интервьюирование, анкетирование); *психофизиологические*;

в) *акмеологические*.

Данная классификация общенаучных и частных методов акмеологических исследований может быть принята как базисная, хотя, очевидно, возможно ее дополнение и коррекция. В то же время важной перспективной задачей является ее наполнение акмеологическим содержанием, то есть непосредственная демонстрация возможностей перечисленных методов, описание процедур их применения при решении конкретных акмеологических проблем.

Отдавая должное многим из отмеченных методов, подчеркнем, что все же ведущую роль в акмеологических исследованиях и акмеологической практике играют *психологические* методы. Пожалуй, нет такой акмеологической задачи или проблемы, в решении которой в той или иной мере они не использовались. В то же время в их применении существует

один важный момент: анализ полученных данных, их осмысление и интерпретация в значительной степени осуществляются с акмеологических, а не только исключительно психологических позиций. В результате сугубо психологические методы как бы приобретают новое качество, акмеологическую специфику.

Для пояснения данной мысли проведем аспектный сравнительный анализ между подходами, принятыми в акмеологии и профессиональной психологии и психологии труда, направленными на изучение и развитие профессионального мастерства и профессионализма.

В настоящее время при решении актуальных практических задач, связанных с подбором кадров, их расстановкой, аттестацией, определением путей их профессионального развития и роста, часто применяется профессиологический, или профессиографический, подход. В рамках данного подхода осуществляется разработка профессиограмм, психограмм, проводятся профессиографические описания, определяется профессиональная пригодность субъекта труда к конкретному виду профессиональной деятельности, выявляются психологические и иные противопоказания.

Профессиограммы позволяют не только дать качественное описание профессиональной деятельности, но и сформулировать нормативные требования к специалистам, а психограммы — к их психическим процессам, функциям и психологическим качествам, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Но с акмеологической точки зрения важным является то общее, что их объединяет, — они нацелены, как подчеркивается в таких работах, на достижение определенного уровня профессиональных знаний, умений и навыков, которые бы обеспечили субъекту общественно-приемлемое качество труда.

Данное качество — это принципиальный момент — по сути дела является средним, не наивысшим для данных условий осуществления деятельности. Оно обеспечивает стабильное функционирование социально-экономической системы, когда не ставятся задачи высоких профессиональных достижений и когда сама система не является прогрессивно развивающейся. Данный уровень, по существу, является базисным и выполняет важные общественные функции. Это уровень, если использовать математические образы, необходимого, но не достаточного. Проблема достаточного уровня возникает тогда, когда ставятся задачи крупных количественных изменений, сопровождающихся качественными скачками. Следовательно, для масштабных достижений высоких и наивысших показателей в труде необходимо ведение кадровой работы с опорой на качественно иные методы, ориентирующие на наивысшие показатели.

В психологии эта проблема, естественно, хорошо осознавалась. Так, неоднократно отмечалось, что «...психограмма, составленная в целях профотбора, должна включать двоякого рода требования: во-первых, те, которые определяют необходимые и некомпенсируемые свойства и должны предъявляться к любому среднему работнику, во-вторых, только желательные, определяющие возможность достижения высокого уровня профессионального мастерства»²⁷.

Но проблема-то состоит в том, что пути выполнения второго требования, строго говоря, определены не были. Для того чтобы сформулировать эти «желаемые требования», необходимо отчетливо представлять, чем же в психологическом плане профессиональное мастерство отличается от общественно-

²⁷ Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология. — Л.: ЛГУ, 1979.

приемлемой квалификации, каковы психологические отличия профессионала своего дела от среднего специалиста.

На эти и другие сходные вопросы как раз и призвана отвечать акмеология, потому что профессиональная психология и психология труда к этому оказались недостаточно готовыми в силу специфики своего предмета и научной ориентации. В то же время было бы несправедливым утверждать, что эта проблема не разрабатывалась в психологии вообще. Широко известны труды Е.А. Климова, К.К. Платонова, Г.Г. Голубева, А.К. Марковой и др. о психологической сущности мастерства.

Определенным шагом в разработке проблем профессионализма явилась концепция В.Д. Шадрикова о психологических профессионально важных качествах (ПВК), согласно которой ПВК — это качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на ее эффективность по основным показателям (такowymi могут являться общесоматические или нейродинамические свойства, индивидуальные особенности психических процессов и функций, характеристики направленности личности и пр.). Однако подобные работы не решали в полной мере проблему формирования и развития профессионализма. Только со становлением акмеологии проблемы профессионализма стали объектами углубленных и систематизированных научных исследований.

Применение психологических методов в акмеологических исследованиях и при решении различных задач в основном базируется на описании характеристик состояний субъекта на разных стадиях развития — начальной («стартовый» период), промежуточных и завершающих. Описание этих характеристик осуществляется с помощью методов психологической диагностики. Психологическая диагностика (психодиагностика) — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

В самом общем виде психодиагностика рассматривается как наука и практика постановки психологического диагноза.

В отличие от медицины и психиатрии термин «диагноз» трактуется не как характеристика отклонения от «нормы» (т. е. нормального функционирования или развития), а как характеристика состояния конкретного объекта, в психологических задачах — это главным образом личность. Для психодиагностической практики объектом являются «индивидуальные отличия и эмпирическая целостность личности», он всегда ориентирован на поиск известных психологических закономерностей у практически неизвестного обследуемого. В психологической диагностике при решении акмеологических задач широко используются традиционные психологические методы — тестирование, выполнение заданий, наблюдение, моделирование реальных ситуаций, шкалирование и пр.

Следует подчеркнуть, что психологическая диагностика в ее традиционном виде применяется лишь на начальных этапах изучения развития личности. На всех остальных, особенно на завершающих речь идет уже об акмеологической диагностике. *Акмеологическая диагностика* — особый вид комплексного, междисциплинарного, интегративного познания, находящегося между подлинным знанием о сущности особенностей процесса личностно-профессионального развития человека и распознаванием единичных явлений и проблемных ситуаций в этом процессе²⁸.

Проще говоря, это диагностика всего психологического «того», что способствует прогрессивному личностно-профессиональному развитию на уровне общего, особенного и единичного. Акмеологическая диагностика должна прослеживать процесс позитивных изменений до желаемого результата. Объектами акмеологической диагностики являются значимые харак-

²⁸ Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. - М.: РАГС, 2002.

теристики личностно-профессионального развития, предметом — механизмы и факторы, обуславливающие процессы изменений при развитии. Таким образом, акмеологическая диагностика отличается от психологической, прежде всего, своей направленностью на определенные характеристики изучаемого объекта.

Другая группа психологических методов, называемых психологическими технологиями, применяется в акмеологии при решении задач развития личности. Более подробно они будут рассмотрены позже.

При обсуждении применения психологических методов в акмеологических исследованиях и акмеологической практике, хотелось бы отметить, что психологические методы не только обретают акмеологическое содержание, но и еще свойство комплементарности, то есть взаимодополнимости. В этом случае метод, применяемый, к примеру, для осуществления психодиагностики, может одновременно служить и средством развития. Это было показано в задачах развития мышления, расширения сознания, улучшения самооценки личности. Комплементарные методы, задавая личности смысловое, координатное пространство, в котором она должна «разместить» себя, одновременно показывают и направление актуализации и развития. В этом их акмеологическое содержание.

Важнейшим общенаучным методом, постоянно применяемым в акмеологических исследованиях и при решении практических акмеологических задач, является *метод сравнения (сравнительный анализ)*. Собственно говоря, формирование методической системы акмеологии началось именно с него. На первых этапах становления акмеологии как науки этот метод применялся преимущественно в виде сравнительного анализа высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности по основным ее структурным характеристикам: общей продук-

тивности, эффективности действий и операций, алгоритмам решения задач, разнообразию навыков и умений, их гибкости, временным, креативным и иным характеристикам и пр.

В дальнейшем такой сравнительный анализ стал осуществляться не только по данным характеристикам, но и на уровне общей психологической структуры деятельности и ее базисных компонентов (психологических составляющих): характеристикам «образа-цели», антиципации, планирования, алгоритмической основы, принятия решений, эталонам качества деятельности.

Иными словами, сравнение уже осуществлялось по базисным характеристикам системы профессионализма деятельности. Сравнительный анализ может осуществляться и по другой, в какой-то мере произвольной, но отражающей основные характеристики качества выполнения деятельности, системе показателей или параметров, которые образуют некое структурированное множество, называемое «эталонным пространством профессионального мастерства», что было показано на примерах освоения летного мастерства, «движения к профессионализму асов»²⁹.

Однако и в данном случае — это сравнение характеристик высоко- и малопродуктивной деятельности.

Практика акмеологических исследований показала, что этот метод дает надежные результаты, он и по настоящее время широко применяется в акмеологии. В то же время в соответствии с методологическим принципом единства личности и деятельности необходимо осуществлять сравнение также и личностных характеристик, обеспечивающих успешность деятельности. В частности, помимо деятельностных показателей сле-

²⁹ Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. - М.: НИИ ВО, 1993.

дует сравнивать личностные характеристики и свойства профессионалов высокого класса, осуществляющих свою деятельность с высокой продуктивностью, и «среднячков», у которых деятельность средне- или малопродуктивная. В результате этого даются ответы на вопросы — за счет чего, каких свойств и качеств личности, какого уровня их развития достигается высокая продуктивность деятельности. Или же — каких свойств и качеств, а также уровня их развития не хватает для существенного повышения эффективности и надежности деятельности. Формирование групп профессионалов и «среднячков» для такого сравнения осуществляется в основном с помощью экспертной оценки. Определение характеристик и показателей производится с опорой на традиционные для психологии методы — психодиагностики, наблюдения и интервью, но, как отмечалось, в акмеологическом ракурсе.

Исходя из определения профессионализма личности и профессионала, такому сравнению подлежат следующие характеристики:

- психологические профессионально важные качества, определяемые в ходе профессиографического анализа деятельности, а также степень их выраженности;
- мотивы профессиональной деятельности и достижений;
- личностно-профессиональные стандарты и эталоны;
- общие и специальные акмеологические инварианты профессионализма.

Теперь обратимся еще к одному очень важному методу акмеологии. Предваряя его описание, хотелось бы напомнить, что методические основы акмеологии формировались из понимания ее сущности как интегративной дисциплины. Поэтому акмеологические исследования направлены на получение двух уровней знаний — теоретического и эмпирического, что позволяет всесторонне изучать объект исследований.

Теоретический уровень исследований связан, прежде всего, с проведением анализа, обобщениями, выявлением тенденций и закономерностей.

Эмпирическое исследование всегда базируется на непосредственном взаимодействии исследователя с изучаемым объектом. Оно предполагает проведение экспериментов, наблюдение, общение, получение эмпирических фактов для выявления существующих связей и отношений. Обобщенным предметом любого эмпирического исследования являются изменения состояний объекта, которые прослеживаются в опыте, выявления причин и составляющих таких изменений, то есть проведения анализа.

Таким образом, сущностью многих теоретических и эмпирических исследований является собственно *анализ*, позволяющий определять структуру, состав, механизмы, детерминанты, причинно-следственные, функциональные и иные связи.

Сказанное имеет самое прямое отношение и к акмеологическим исследованиям. В акмеологических исследованиях и акмеологической практике, в этом нетрудно убедиться, центральным звеном является собственно *акмеологический анализ*. Акмеологический анализ — это метод акмеологического исследования, состоящий в «разложении целого на части», то есть выявлении главных акмеологических детерминант развития.

Акмеологический анализ позволяет выявить определяющие акмеологические условия и факторы, инварианты профессионализма. С его помощью строятся прогнозы и выбираются пути и способы развития личности и ее профессионализма. Акмеологический анализ должен также включать поиск закономерностей, механизмов, способствующих достижению профессионализма или препятствующих этому. Как и акмеологическая диагностика, акмеологический анализ, к

примеру, отличается от анализа психологического, прежде всего, своей направленностью, методический же инструментарий его проведения может быть практически тем же. Возможности акмеологического анализа будут продемонстрированы во втором разделе книги на примерах решения практических задач.

Важным и конструктивным методом решения акмеологических задач является *акмеологическая экспертиза*. Ее также с полным правом можно отнести к методам акмеологии. Акмеологическая экспертиза — это комплексная оценка субъектов труда, направленная на выявление уровня их профессионализма и резервов его повышения, а также резервов личностного совершенствования³⁰.

Акмеологическая экспертиза тесно связана с акмеологической диагностикой. Часто именно эксперты определяют, какие диагностические методы следует применять при решении акмеологических задач и как интерпретировать их результаты. Кроме того, только экспертная оценка является единственно возможным методом исследования в случае высокой сложности объекта исследования или при неполной информации о нем.

В процессе акмеологической экспертизы применяют, собственно, те же методы, что и в экспертизе, осуществляемой в других научных областях. Отличием является их объектная и предметная направленность. В решении акмеологических задач применяются индивидуальные (с последующим обобщением) и групповые методы экспертной оценки, которые, в свою очередь, бывают: морфологическими, основанными на качественно строгих описаниях; рейтинговыми; проективного оценивания; парного сравнения; ролевого списка.

К экспертам, проводящим акмеологическую экспертизу, предъявляются жесткие требования, касающиеся их научной

³⁰ Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. — М.: РАГС, 2002.

компетентности и квалификации, объективности, ориентированности на поиск истины и ответственности. Количество экспертов и оцениваемых ими параметров определяется с помощью точных методов, известных из теории экспертного оценивания³¹.

Акмеологическая экспертиза как акмеологический метод находится на стадии своего становления, однако уже разрабатываются проекты ее автоматизированных вариантов, которые должны сочетаться с индивидуальной и групповой экспертными оценками в виде дискуссий.

На данном этапе развития акмеологии все более пристальное внимание стало уделяться возможности проведения *акмеологических экспериментов*. Эксперимент в акмеологии рассматривается как метод исследования, в рамках которого акмеолог варьирует условия становления специалиста и характер возникающих качественных позитивных изменений в его личностном и профессиональном развитии.

Акмеологический эксперимент призван выявлять и проверять устойчивые отношения, зависимости и акмеологические закономерности. Кроме того, эксперимент в акмеологии призван способствовать прогрессивному личностно-профессиональному развитию. Иными словами, в настоящее время создаются необходимые предпосылки для создания экспериментальной акмеологии.

В акмеологии эксперимент проводится с непосредственным участием субъекта деятельности и развития в ходе выполнения трудовой деятельности. Такой эксперимент осуществляется в интересах не только акмеолога, проводящего его, а, прежде всего, — самого субъекта, поэтому экспериментатор и

³¹ Рабочая книга по прогнозированию / Под ред. И. В. Бестужева-Лады. — М.: Мысль, 1972.

испытуемый являются в нем союзниками, так как у них общие главные интересы. Эта ситуация является в известной мере уникальной, не характерной для других наук.

Эксперимент в акмеологии отличается следующими особенностями:

- объектом является взрослый, уже сложившийся человек, что затрудняет варьирование переменными;
- необходимо согласие испытуемого на варьирование переменными в ходе эксперимента, так как это приведет к его личностным изменениям, возможно, необратимым;
- на личностно-профессиональное развитие оказывают влияние также неконтролируемые переменные, поэтому достигаемые личностно-значимые результаты могут и не соответствовать запланированным;
- не исключено, что некоторые процессы изменений в личностно-профессиональном развитии могут быть скрытно протекающими, что затруднит их контроль и оценку, поэтому в организации акмеологического эксперимента следует особое внимание уделить выбору методов, позволяющих точно регистрировать необходимые параметры.

В процессе акмеологического эксперимента изменениям подлежат следующие свойства и характеристики субъекта развития:

- уровни продуктивности профессиональной деятельности (до высокого и наивысшего);
- уровни зрелости личности (мотивы, отношения, особенности профессионального сознания и пр.);
- психические новообразования, являющиеся своеобразными плацдармами дальнейшего прогрессивного развития;
- этапы становления субъекта деятельности и развития как профессионала.

В настоящее время в акмеологии хорошие результаты дают следующие виды экспериментов: *естественный, формирующий и преобразующий*.

Среди них следует выделить *естественный* эксперимент, как наиболее соответствующий логике и специфике акмеологических исследований. В нем субъект труда и развития осуществляет свою жизнедеятельность в естественных условиях. Воздействия в нем осуществляются преимущественно на мотивационную и ценностную сферы личности.

Важное значение имеют *формирующие* акмеологические эксперименты, в которых с помощью психологических и акмеологических технологий осуществляется развитие определенных свойств и качеств личности.

Преобразующий эксперимент призван осуществлять мысленное моделирование процессов и результатов развития. Данные виды экспериментов решают, если так можно выразиться, тактические акмеологические задачи, поэтому для достижения поставленных целей считается необходимым проведение комплекса акмеологических экспериментов, а не какого-то одного его вида.

Экспериментальная акмеология сейчас находится на начальном этапе своего становления, поэтому ее методический арсенал будет постоянно совершенствоваться.

Естественный процесс формирования методов акмеологических исследований и решения практических задач привел к необходимости их целенаправленной интеграции для достижения наибольшей эффективности. Это, в свою очередь, привело к созданию научных подходов, позволяющих решать задачи прогрессивного развития личности и профессионализма. Они объединились под общим названием — *акмеологический подход*.

В целом широта акмеологической проблематики привела к тому, что в рамках данного подхода сформировались и иные,

ориентированные с преимущественной опорой на конкретные акмеологические методы. Среди них в первую очередь хотелось бы назвать *акмеоцентрический* и *акмеографический*.

Акмеоцентрический подход ориентирован на принцип системности и предусматривает согласованное использование в акмеологических исследованиях всех подходов, путей и методов, в том числе и принадлежащих другим наукам, при приоритете в исследованиях и анализе собственно акмеологических.

Возможности акмеоцентрического подхода были показаны при изучении и описании устойчивости деятельности государственных служащих, деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях.

Акмеографический подход — обобщающий психолого-акмеологический метод, позволяющий решать задачи развития профессионализма личности и деятельности. По своему содержанию он является развитием профессиографического подхода. Ядром акмеографического подхода является разработка акмеографических описаний (на уровне общего и особенного) и акмеограмм субъектов труда (на уровне единичного).

Акмеограмма — основной метод акмеографического подхода, представляет собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста. Является развитием профессиограммы и психограммы.

Если рассматривать развивающуюся личность в основном как субъекта труда, с точки зрения акмеологического и акмеографического подходов речь идет уже не о достижении субъектом общественно-приемлемого качества труда, а о предпосылках, условиях и факторах, способствующих достижению высокого уровня профессионализма. В этом и состоит коренное отличие данных подходов от профессиографического. Таким образом, с акмеологической точки зрения профессиография и

профессиографический подход решают главным образом задачи начального этапа становления профессионализма и поэтому их можно рассматривать как базис, составную часть акмеографии.

Разработка акмеологического, акмеоцентрического и акмеографических подходов логически привела к созданию собственно *акмеологических методов*. Акмеологический метод — это совокупность приемов, способов действия, позволяющих эффективно решать задачи продуктивного личностно-профессионального развития до уровня профессионализма.

Особенным видом акмеологического метода является акмеографический метод, так как он был разработан в рамках акмеографического подхода. Применение акмеографического метода позволяет получать научные результаты на уровне общего, особенного и единичного.

На первых двух уровнях с помощью акмеографического метода разрабатываются *акмеографические описания*. Если речь идет о прогрессивном личностно-профессиональном развитии, акмеографическое описание является пред-варяющей базисной частью акмеограммы и соответствует уровню общего и особенного в структуре и содержании профессионализма. Данные акмеографические описания должны основываться на концепциях профессионализма деятельности и личности. Такие описания обычно представляются в дескриптивной форме (качественно строгое описание) с выделением и описанием существующих функциональных связей. В то же время они должны иметь внутреннюю структуру, отражающую теоретические представления об описываемом явлении. В частности, обобщение акмеологических исследований по проблеме развития профессионализма деятельности позволяет утверждать, что в таком акмеографическом описании следует выделять следующие компоненты, отражающие:

- повышение профессиональной компетентности;
- совершенствование профессиональных навыков и умений;

- освоение новых способов принятия и реализации эффективных решений;
- освоение новых высокопродуктивных алгоритмов и технологий решения профессиональных задач;
- совершенствование системы самоконтроля;
- освоение новых технических средств деятельности.

Описание содержания данных компонентов должно включать в себя и нормативные показатели степени их выраженности.

Аналогично в подструктуре развития профессионализма личности следует описывать:

- формирование и развитие общих акмеологических инвариантов профессионализма;
- развитие личностно-деловых и психологических профессионально важных качеств;
- повышение потребности в самореализации и достижениях, расширение кругозора;
- раскрытие творческого потенциала личности.

Основными инструментальными методами, применяемыми для разработки акмеографических описаний, являются экспертные опросы и оценки, собеседования со специалистами, анализ документов, профессиографические описания, результаты сравнительного анализа, психологическое тестирование, анализ динамических изменений в личностно-профессиональном развитии.

Описание на уровне единичного связано непосредственно с разработкой *акмеограммы* как системы акмеологических индивидуально ориентированных требований, условий и факторов, способствующих развитию профессионализма конкретных субъектов труда. В отличие от акмеографических описаний, осуществляемых на уровне общего и особенного, акмеограмма отражает исключительно уровень единичного и требует весьма кропотливой индивидуальной работы. Иными словами, акмеог-

рамма — всегда индивидуальна, она «чья-то», то есть принадлежит конкретному субъекту и не пригодна для другого.

Акмеограмма является основой для индивидуального личностно-профессионального развития, ведь профессионал высокого класса — это обычно «продукт единичного производства». Содержательно акмеограмму можно представить как индивидуальный срез потенциального у субъекта труда, его возможностей, перспектив, оценку компенсируемых и некомпенсируемых свойств. Акмеограмма высвечивает в первую очередь то, над чем необходимо работать субъекту труда, что необходимо развивать, чтобы достичь высокого уровня профессионализма.

Любая акмеограмма всегда индивидуальна, однако ее разработка все же должна осуществляться по единой типовой методической схеме. В разработанной типовой схеме акмеограммы имеются разделы, относящиеся к уровням:

- общего (подструктуры профессиональной квалификации, общих акмеологических инвариантов профессионализма), оценивающие соответствие их требованиям конкретного субъекта;
- особенного (подструктуры направленности личности специфических акмеологических инвариантов профессионализма);
- единичного (подструктуры способностей, психологических особенностей, нравственных качеств и пр.), составляющего главную ее часть.

В этом смысле акмеограмма частично пересекается с акмеографическим описанием, но данные пересечения так же «индивидуальны» по отношению к субъекту развития.

Разработка акмеограмм требует от специалиста очень высокой квалификации. Акмеолог, ее разрабатывающий, должен в совершенстве владеть многими методами инструментальной и неинструментальной психодиагностики, быть опытным практическим психологом с развитой интуицией, помогающей

«прочувствовать» динамические характеристики развивающейся зрелой личности, уважительно относиться к личности обследуемого, ведь задачи для него решаются чрезвычайно важные и ответственные, можно сказать, судьбоносные.

В настоящее время в акмеологической практике применяется следующая типовая схема разработки акмеограммы субъекта личностно-профессионального развития (Приложение 1).

Практика показывает, что при составлении индивидуальной акмеограммы следует соблюдать ряд важных условий.

1. Акмеограмма должна обязательно включать цели личностно-профессионального развития (конечные и промежуточные).

2. В акмеографическом обследовании следует применять различные методы — тестирование, экспертные оценки, наблюдение, интервью, опросы и пр. Акмеолог, применяя их, должен подтвердить свою высокую квалификацию. Особую тщательность в работе следует проявлять при описании характерологических особенностей и нравственных качеств личности — ошибки здесь недопустимы.

3. Акмеографические описания могут иметь различную форму от качественно строгих до количественных, в том числе данных непосредственных измерений и балльных оценок. В случае необходимости их можно привести к единой безразмерной системе оценок. Результаты акмеографического описания целесообразно представить в виде функциональной схемы или таблицы.

4. По результатам акмеографического обследования следует особо выделять динамику роста профессионального мастерства; «узкие места», то есть условия и факторы, мешающие этому росту; особенности изменения мотивационной сферы; динамику личностного развития и то, что этому способствует или препятствует; вид акмеологических технологий, которые целесообразно применять для личностно-профессионального

развития.

5. Акмеографическое описание и акмеограмма обязательно должны содержать индивидуальные рекомендации.

6. Разработанная акмеограмма должна стать базисом для мониторинга личностно-профессионального развития. Целесообразно на ключевых этапах развития составлять новые акмеограммы, чтобы осуществлять сравнительный анализ.

Согласно имеющимся данным, такие акмеограммы были составлены для некоторых категорий военных специалистов, государственных служащих, педагогических кадров, представителей некоторых видов творческих профессий.

В результате были сформированы точные представления о траекториях и путях личностно-профессионального развития конкретных специалистов.

Акмеографические описания и акмеограммы как акмеологические методы постоянно совершенствуются, поэтому представленные варианты не являются строгими канонами, а скорее — «руководством к действию». Их совершенствование осуществляется преимущественно по пути упрощения, сейчас это все-таки весьма громоздкий метод.

Вопросы для самопроверки

1. Определение понятия «акмеология», объект и предмет акмеологии, задачи акмеологии.
2. Этапы становления теории акмеологии.
3. Вклад русских ученых в развитие акмеологического знания.
4. Объект, предмет, цели и задачи педагогической акмеологии.
5. Связь педагогической акмеологии с другими науками о человеке.
6. Принципы педагогической акмеологии.
7. Научные подходы к изучению проблем педагогической акмеологии.
8. Законы и закономерности педагогической акмеологии.
9. Теоретические методы в акмеологических исследованиях.
10. Инструментально-практические методы в акмеологии.
11. Психологические методы в акмеологии.
12. Специфические методы акмеологических исследований.
13. Виды экспериментов в акмеологии.
14. Научные подходы в решении задач прогрессивного развития личности и профессионализма.

Практические задания

Задание 1. Заполните таблицу «Развитие акмеологической теории».

Таблица – «Развитие акмеологической теории»

Этап, временной период	Исследователи (ФИО, гг. жизни)	В рамках каких научных направлений развивалась	Роль АКМЕ в индивидуальном развитии личности	Роль АКМЕ в профессиональном развитии личности
<i>Латентный (.....)</i>				
<i>Номинационный (.....)</i>				
<i>Инкубационный (....)</i>				
<i>Институциональный (.....)</i>				

Задание 2. Заполните таблицу «Методы исследований в акмеологии».

Таблица - «Методы исследований в акмеологии»

Группа методов	Методы исследования	Цель применения методов исследования
Теоретические методы		
Инструментально-практические методы		
Психологические методы		
Специфические методы		

Список литературы к главе 1.

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] : избранные психол. тр. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : «Наука», 1980.
3. Акмеология [Текст] : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2004.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994.
6. Анисимов С.А., Деркач А.А., Конюхов Н.Н., Павлов Б.С. Методы акмеологических исследований [Текст] / С.А. Анисимов и др. — М.: РАГС, 2000.
7. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М., 1998.
8. Бодалев А. А. Акмеология как учебная и научная дисциплина [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: РАУ, 1993;
9. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы [Текст] / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, Институт психологии РАН, 2006.
10. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии [Текст] / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
11. Деркач, А. А. Психологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2004.
12. Деркач, А. А. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб., 2003.
13. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. — М.: РАУ, 1993; Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А. А. Деркача — М.: РАГС и ВАД, 1996.
14. Деркач А.А., Михайлов Г.С. Методология и стратегия акмеологического исследования [Текст] / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. — М.: МПА, 1998.

15. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология [Текст] / М.А. Дмитриева и др. — Л.: ЛГУ, 1979.
16. Егоров В.С. Философия открытого мира [Текст] / В.С. Егоров. — М. — Воронеж, 2002.
17. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма [Текст] / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. — М.: НИИ ВО, 1993.
18. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006.
19. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. — Ростов н/Д : Феникс, 1997.
20. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды [Текст] / Е.А. Климов. — М.: Издательство Московского психологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
21. Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: дисс...канд.психол.наук [Текст] / В.И. Ковалев. — М., 1979.
22. Кондаков М.И., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст]// Вопросы психологии. — 1989. № 5.
23. Кораблёва, Г. Б. Профессия и образование: социологический аспект связи [Текст] / Г. Б. Кораблева. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999.
24. Коффка, К. Основы психического развития [Текст] / К. Коффка. М.-Л. : Гос. социал.-эконом. изд-во, 1934.
25. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — 2-ое изд. — М. : Политиздат, 1977.
26. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М., 1980. — Т.1. — С. 286.
27. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. — М., 1984.
28. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс ; пер. с англ. — СПб., 1997.
29. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. — М., 1996.
30. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. — М., 2004.
31. Носкова, О. Г. Психология труда [Текст] : учеб. пособие / О.Г. Носкова. — М. : Академия, 2004.

32. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности [Текст] // Вопросы психологии, 1996, № 1.
33. Павлова А.М., Зеер Э.Ф. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования [Текст] // Образование и наука. 2002. № 1(13).
34. Петровский, А. В. Общая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1976. –
35. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии [Текст] / А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М., 1998.
36. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Курск : КГПИ, 1991.
37. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.:Изд-во «Институт практической психологии»,1996.
38. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М., 2002.
39. Рабочая книга по прогнозированию [Текст] / Под ред. И. В. Бестужева-Лады. — М.: Мысль, 1972.
40. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999.
41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998.
42. Семенов И.Н. Акмеология — новое направление комплексных исследований в современном человекознании [Текст] // Общественные науки и современность. – 1998. -№3.
43. Слободчиков, В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.
44. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов: монография [Текст] / Э.Э Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004.
45. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности [Текст] : избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 1.
46. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996.
47. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст] // Вопросы психологии, 2001, № 1.

Глава 2. Профессиональное развитие педагога как предмет педагогической акмеологии

2.1. Основные направления развития теории профессионального развития личности

Практически все теории профессионального развития имеют своей целью предсказание следующего: направление профессионального выбора, построение карьерных планов, реальность профессиональных достижений, особенности профессионального поведения на работе, наличие удовлетворенности от профессионального труда, эффективность образовательного поведения личности, стабильность или смена рабочего места, профессии.

В зарубежной психологии представлены различные теории профессионального развития. Все их многообразие можно свести к четырем направлениям: дифференциально-диагностическому, психодинамическому, теории решений, теории развития³².

Основанием *дифференциально-диагностического направления* (Ф. Парсонсон, Г. Мюнстербергер, Г. Боген и др.) является дифференциальная психология с ее психометрическими понятиями и методами. В ее основу положены следующие постулаты:

- каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего по профессионально значимым способностям, оптимально подходит к единственной профессии;
- профессиональная успешность и удовлетворенность профессией обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств человека и требований профессии;

³² Кондаков М.И., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии.-1989. № 5.

- профессиональный отбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или профконсультант определяет индивидуальную predisposedность психологических или физических качеств и соотносит их с требованиями различных профессий;

- для профессиональной успешности и удовлетворенности особое значение имеют личностные качества.

Психодинамическое направление (З. Фрейд, У. Мозер, Е. Бордин, А. Маслоу, Э. Роз и др.) постулирует, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей, от витальных инстинктов до комплексных психодинамических механизмов и структурно-личностных инстанций.

Еще в работах З. Фрейда профессиональная деятельность рассматривалась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцисстической, агрессивной или собственно эротической) энергии и выбор профессии понимался как процесс сублимации.

З. Фрейд профессиональную деятельность рассматривал как форму удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцисстической, агрессивной или собственно эротической) энергии и выбор профессии понимался как процесс сублимации³³.

Психодинамическое направление, имея своей теоретической основой работы З. Фрейда, обращается к решению вопросов детерминации профессионального выбора и удовлетворенности личности в профессии, исходя из признания определяющего

³³ Ковалев В.И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: дисс...канд.психол.наук. - М.,1979, с.19.

влияния на всю последующую судьбу человека его раннего детского опыта.

Профессиональный выбор и последующее профессиональное поведение человека объясняются как обусловленные рядом факторов:

1) структурой складывающихся в раннем детстве потребностей;

2) опытом ранней детской сексуальности;

3) сублимацией как общественно полезного смещения энергии основных влечений человека и как процесса защиты от заболеваний из-за фрустрации основных потребностей;

4) проявлением комплекса маскулинности (З. Фрейд, К. Хорни), «зависти к материнству» (К. Хорни), комплекса неполноценности (А. Адлер).

В дальнейшем развиваемая сценарная теория с середины 50-х гг. американским психотерапевтом Э. Берном, объясняет процесс выбора профессии и профессионального поведения тем сценарием, который формируется в раннем детстве.

В данной теории рассматривается, что сравнительно малое число людей достигает полной автономии в жизни; в важнейших аспектах жизни (брак, воспитание детей, выбор профессии и карьера, развод и даже способ смерти) люди руководствуются сценарием, то есть программой поступательного развития, своеобразным жизненным планом, выработанным в раннем детстве (до 6-летнего возраста) под влиянием родителей и определяющим поведение человека.

Для того чтобы «хорошие» карьерные сценарии действительно имели место, необходимо выполнение ряда условий: родители желают передать, а ребенок готов, предрасположен к принятию этого сценария; у ребенка должны быть развиты соответствующие сценарию способности и не противоречащие содержанию сценария жизненные события; оба родителя должны иметь собственные сценарии «победителей».

В структурном разделе сценарной теории дается объяснение содержанию профессиональных выборов в связи со строением личности субъекта и доминированием одного из состояний "Я" (Родителя, Взрослого, Ребенка). Для некоторых людей доминирующее состояние "Я" становится "главной характеристикой их профессии: священники - в основном Родители; диагносты - Взрослые; клоуны - Дети". Личность, ведущая себя как догматический Родитель - напряженно работающий и обладающий чувством долга человек, осуждающий, критикующий других и манипулирующий другими, как правило, выбирает профессии, связанные с реализацией власти над другими людьми (военные, домохозяйки, политики, президенты компаний, священнослужители).

Личность, ведущая себя как постоянный Взрослый, беспристрастна, сосредоточена на фактах и логике, стремится обработать и классифицировать информацию в соответствии с предыдущим опытом. Такие личности выбирают профессии, где не надо иметь дело с людьми, где ценится абстрактное мышление (экономика, информатика, химия, физика, математика).

Согласно теории профессионального развития Д. Сьюпера, индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер можно рассматривать, как попытки человека осуществлять Я-концепцию, представленную всеми теми утверждениями, которые личность желает сказать о себе.

Все те утверждения, которые субъект может сказать относительно профессии, определяют его профессиональную Я-концепцию. Те характеристики, которые являются общими как для его общей Я-концепции, так и для его профессиональной Я-концепции, образуют словарь понятий, который может быть использован для предсказания профессионального выбора. Так, например, если субъект думает о себе как об активном, общительном, деловом и ярком человеке и если он думает о юристах в таких же понятиях, он может стать юристом.

Теория профессионального выбора американского исследователя Холланда, развиваемая с начала 70-х гг., выдвигает положение, что профессиональный выбор обусловлен тем, какой тип личности сформировался.

В западной культуре можно выделить 6 типов личности: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциальный. Каждый тип - продукт типичного взаимодействия между многообразием культурных и личностных факторов, включая родителей, социальный класс, физическое окружение, наследственность. Из этого опыта личность выучивается предпочитать некоторые виды деятельности, которые могут стать сильными увлечениями, приведут к формированию определенных способностей, обусловят внутренний выбор определенной профессии.

В теории Е. Бордина постулируется, что на содержание человеческого развития детерминирующее влияние с самого раннего возраста оказывают организмические процессы (питание, владение телом и пр.).

В концепции А. Маслоу вводится положение, что потребности, недостаточно удовлетворяемые на более ранних стадиях развития индивида, приводят к возникновению в дальнейшем доминирующих мотивов, проявляющихся в способе жизни и профессиональном поведении³⁴.

Направление теории решений (Х. Томз, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман и др.) ориентировано, прежде всего, на изучение процесса выбора профессии. Основой выступают структурные представления теории решений, в которых индивидуальные и особенно биографические условия профессионального выбора выносятся за скобки или в лучшем случае рассматриваются как модификации процесса решения проблем, а сам профессиональ-

³⁴ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.

ный выбор выступает как система ориентировок при принятии решений.

Направление теории развития (Э. Шпангер, Э. Гинцберг, У. Джейд, Д. Сьюпер и др.) характеризует профессиональное развитие как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

В рамках этого направления Д. Сьюпером была разработана теория профессионального развития, основные положения которой следующие:

- в течение жизни меняются условия развития, что обуславливает большое разнообразие выборов профессий;
- профессиональное развитие имеет ряд стадий и фаз;
- стадиями профессионального развития можно управлять;
- удовлетворенность работой определяется возможностями личности реализовывать свои интересы и способности в профессиональных ситуациях³⁵.

Наиболее важным достижением представленной концепции является то, что профессиональное развитие понимается как длительный, целостный процесс развития личности.

Д. Сьюпер выделяет следующие стадии и этапы профессионального развития:

- стадия «пробуждения» характеризуется идентификацией ребенка с окружающими его людьми, включает этапы «фантазии» в возрасте 4-10 лет, «интересов», 11-12 лет, «способностей, 13-14 лет»
- стадия «исследования», на данной стадии происходит реальное проигрывание разных ролей, включая этапы «эксперимента», (предварительный профессиональный выбор и его

³⁵ Super D.E. A theory of vocational development // Americ. Psychologist. 1967. № 3.

апробирование, 15-17 лет), «перехода» (реализация Я-концепции, 18-21 год) и «пробы» (овладение составом профессиональной деятельности, 22-24 года)

- стадия «консолидации», целью данной стадии является нахождение устойчивой профессиональной позиции, включая этапы «пробы» (самоутверждение в поле деятельности или повторный выбор, 25-30 лет) и «стабилизации» (направление всех усилий в одно русло, 31-44 года);

- стадия «сохранения» характеризуется стремлением сохранить статус (45-64 года);

- стадия «снижения» представляет собой уход из профессиональной жизни³⁶.

В данной схеме задается общая последовательность предъявления человеку задач профессионального развития, а движущей силой в профессиональном развитии является стремление личности к интеграции в социальный контекст на основе идентификации социальным группам, институтам, а интеграция увязывается с возрастом человека. Стадии соотносятся с этапами жизненного пути, то есть с возрастом человека.

Одновременно с понятием стадийности Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости, относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста.

Обобщенная характеристика зарубежных теорий профессионального развития приведена в таблице 1.

В отечественной психологии профессиональное развитие изучали А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.

³⁶ Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004, с. 72

Таблица 1. - Краткая характеристика основных зарубежных теорий профессионального развития

<i>Направление</i>	<i>Представители концепций и теорий</i>	<i>Основания профессионального выбора и развития</i>
Дифференциально-диагностическое	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг	Индивидуальные особенности (свойства, качества)
Психодинамическое	З. Фрейд, У. Мозер, Э. Роз, Е. Бордин, А. Маслоу	Генетические предпосылки, потребности
Теории решений	Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман	Система ориентировок в профессиональных альтернативах
Теории развития	Э.Гинзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процессуальные характеристики онтогенетического развития. Тип личности

С начала 1980-х гг. исследования проблем профессионального развития ведутся по таким направлениям как *профессиональное становление личности; формирование профессионализма; личностно-профессиональное развитие.*

Профессиональное становление личности является объектом исследования Т.В. Кудрявцева, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, В.А. Бодрова, Ю.П. Поваренкова и др. В качестве объекта развития рассматривается личность, которая является также главным фактором прогрессивных изменений психики человека. Критериями периодизации профессионального развития выступают социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Профессиональное становление охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до ухода из

профессиональной жизни. В зависимости от критериев дифференциации выделяют от четырех до семи стадий: адаптации, профессиональной подготовки, профадаптации, первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства и наставничества. Переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными профессионально обусловленными кризисами.

Процесс профессионализации работников исследовали Н.С. Глуханюк, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, А.Р. Фонарев. Объектом развития является субъект деятельности, которого в одних случаях рассматривают как специалиста, в других – как профессионала. В зависимости от успешности выполнения деятельности выделяют четыре стадии профессионализации: профадаптацию, первичную и вторичную профессионализацию и стадию мастерства.

Решающее значение в профессионализации отводится деятельности. В зависимости от преобладающей формы психологической регуляции выделяют три уровня осуществления деятельности: репродуктивный, эвристический и креативный (творческий).

Репродуктивный уровень предполагает выполнение нормативно заданной деятельности в соответствии с устоявшимися способами и предписаниями. Этот уровень деятельности преобладает на стадии профессиональной адаптации. Приспособление специалистом своих индивидуальных особенностей к требованиям профессиональной среды, канонизация собственного опыта на стадии первичной профессионализации может привести к оптимизации деятельности и развитию *профессиональной стагнации* – универсализации прошлого опыта на основе автоматизации и стереотипизации социально-профессиональных действий. Профессиональная стагнация сопровождается снижением профессиональной активности, равнодушным отношением

к профессиональному росту и карьере, предубеждением к нововведениям. Профессиональная стагнация на стадии профессионализации обуславливает развитие *профессиональных деформаций* – деструктивных изменений личности специалиста. Эти негативные новообразования приводят к профессиональной дезадаптации, снижают продуктивность деятельности, выполняя функции *психологических барьеров*. Преодоление стагнации зависит, прежде всего, от профессиональной позиции самого работника, но также и от организационной политики предприятия.

На *эвристическом уровне* выполнения деятельности, характерном для стадии вторичной профессионализации, профессиональная активность субъекта труда возрастает, специалист вносит в нормативно одобряемую деятельность индивидуально-своеобразные изменения, направленные на саморегуляцию процессуальной результативной стороны деятельности. Эти устойчивые психологические средства, приемы, методы, способы выполнения деятельности получили название *индивидуального стиля деятельности*. Возможность формирования разных стилей деятельности обуславливаются существованием «зоны операциональной неопределенности», допускающей выбор разных способов осуществления деятельности³⁷.

Позитивное значение индивидуального стиля деятельности заключается в том, что он позволяет работникам с различными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темпераментом добиваться высоких достижений, успеха в выполнении деятельности. Сформировавшийся индивидуальный стиль деятельности характерен для профессионалов, он позволяет выполнять профессиональную деятельность качественно и эффективно.

³⁷ Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. Пермь, 2002. - с. 53 – 68.

Основное внимание при изучении индивидуального стиля деятельности традиционно уделяется механизмам компенсации, позволяющим недостаточно выраженные качества и способности работника замещать другими. В меньшей степени исследователи обращают внимание на негативную сторону сформированного индивидуального стиля, который может законсервироваться и стать психологическим барьером, препятствующим дальнейшему профессиональному развитию субъекта деятельности. Следует также отметить, что приспособление индивидуально-типологических особенностей субъекта к требованиям деятельности может инициировать образование *профессионально нежелательных качеств* личности. А акцентуации характера, профессионализируясь, преобразуются в профессионально обусловленные акцентуации, часть из которых становятся профессионально важными качествами, другие трансформируются в профессиональные деформации³⁸.

Таким образом, на эвристическом уровне осуществления деятельности формируется индивидуальный стиль деятельности, который в значительной степени оптимизирует ее выполнение. Консервация этого стиля приводит к развитию у субъекта профессионально нежелательных качеств и выученной беспомощности.

На *креативном (творческом)* уровне выполнения деятельности субъектом развития выступает зрелая личность. Содержанием этого уровня становится *самоактуализация* – стремление личности к более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей. Движущей силой развития выступают внутриличностные противоречия профессионального самосознания, обусловленные рассогласованием ценностных ориента-

³⁸ Вакарина С.Ф. Психологические особенности профессионально обусловленных акцентуаций черт характера: Автореф дис.... канд. психол. наук. Казань, 2002.

ций, самооценки, уровня притязаний, социально-профессиональных установок и др. Самодетерминация профессионального развития порождает сверхнормативную профессиональную активность, которая инициирует образование гибкого, пластичного (креативного) индивидуального стиля деятельности.

Тотальная погруженность в профессиональную среду, патологическая потребность в самоутверждении, творческая и профессиональная продуктивность, сверхнормативная активность, высокая работоспособность приводят личность в состояние конфликта с сотрудниками производственной группы и руководителями. Невротическая потребность в признании и одобрении вызывает отчуждение и изоляцию работника и в конечном итоге – профессиональное саморазрушение.

Таким образом, высокая сверхнормативная активность, профессиональная успешность, креативность могут инициировать социально-профессиональную дезадаптацию личности и саморазрушение. Актуальным становится профессиональное самосохранение.

Личностно-профессиональное развитие – это процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессиональных достижений. Решающее значение в развитии придается реализации потенциала личности. Л.И. Анциферова подчеркивала, что «личность – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут лучше всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида»³⁹.

³⁹ Анциферова Л.И. Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека // Психология личности: новые исследования / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 1998, с 31.

В акмеологии под потенциалом понимается не только то, что дано человеку от природы, но и постоянно индивидуально-пополняемая, возобновляемая и совершенствуемая система знаний, умений, профессионально важных качеств, способностей и др. Возобновляемая часть потенциала зависит главным образом от самой личности. Ориентация на актуализацию потенциала стала основанием для формулировки следующего концептуального положения: движущей силой развития является сама личность, ее способность к самоактуализации – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своего личностно-профессионального потенциала.

Личностно-профессиональное развитие, по мнению А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина, должно иметь прогрессивный характер, проявляющийся в следующем:

- в изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;
- в возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей;
- в развитии способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;
- в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам.

Основополагающей категорией личностно-профессионального развития является *профессионализм*. В акмеологическом понимании профессионализм – это такое свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностьностные стороны явления. С системных позиций профес-

сионализм проявляется в интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта и направленности, причем данный уровень развития не является «пиковым», окончательным⁴⁰.

В отечественном профессиоведении представлены различные определения профессионализма. В профессиональной педагогике под профессионализмом понимается приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусности в определенном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач⁴¹.

В философско-социологической литературе профессионализм определяется как высшая степень совершенства, которую достигает человек в своей деятельности, самый высокий уровень мастерства⁴².

В психологии труда под профессионализмом понимают не только высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и определенную системную организацию сознания и психики человека⁴³.

Основываясь на методологическом принципе единства личности и деятельности, акмеология рассматривает профессионализм как систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности и профессионализма деятельности, которые находятся в диалектическом единстве.

⁴⁰ Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб., 2003.

⁴¹ Психологический словарь // Под ред.Петровского А.В., Ярошевского М.Г.- М.: Политиздат, 1990.

⁴² Игнатьев В.Г. Профессионализм административно-политических элит (философско-социологический и акмеологический подходы). - Ростов н/Д, 2002.

⁴³ Климов Е.А. Психология профессионала. - М., 1996.

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических вариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие⁴⁴.

Мы определяем *профессионализм* как интегральное качество (новообразование) субъекта труда, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных заданий, обусловленное творческой самостоятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации.

Фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. Очевидно, самоактуализирующиеся личности не только обладают высокими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал и владеют осознанными или неосознанными техниками его актуализации.

Социально-психологические издержки профессионализма проявляются в межличностных конфликтах «суперпрофессионалов» с сотрудниками и руководителями. Независимость в суждениях, уверенность в себе, критичность, аутентичность, инициативность, креативность, внутренний локус контроля,

⁴⁴ Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. - СПб., 2003, с. 59

высокая степень рефлексии, социальная ответственность, завышенный уровень притязания, высокая потребность в признании – все эти качества, характерные для самоактуализирующихся личностей, могут стать причиной противопоставления их производственному коллективу.

Следует отметить, что при достижении высоких социально и профессионально важных целей, большого успеха, решении какой-либо личностно значимой сверхзадачи вероятно развитие «болезни достижений», или «синдрома Мартина Идена» (В.С. Ротенберг). Такого рода критические, эмоционально напряженные ситуации могут привести к утрате смысла профессиональной жизни.

Акмеологические исследования свидетельствуют, что многие люди, добившиеся выдающихся результатов в профессиональной деятельности, будь то научное, художественное или исполнительское творчество, как раз и являются акцентуированными личностями. О них говорят, что они «обладают яркой индивидуальностью», «необычные», «неординарные, ни на кого не похожие», а, следовательно, находятся в зоне профессионального риска.

Рассмотренные выше концептуальные положения схематично представлены в таблице 2.

Анализ работ отечественных психологов показывает методологическую общность подходов и принципов.

Различия просматриваются в центрации исследований на формах профессионального развития. Одни психологи большее значение придают профессиональному становлению, другие — процессу профессионализации, третьи — личностно-профессиональному развитию.

Таблица 2. - Концептуальные подходы к профессиональному развитию

<i>Формы профессионального развития</i>	<i>Объект развития</i>	<i>Основания профессионального развития</i>	<i>Представители концепции</i>
Профессиональное становление	Личность	Социальная ситуация, ведущая деятельность	Т.В.Кудрявцев, Е.А.Климов, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков
Процесс профессионализации	Субъект деятельности	Уровни выполнения деятельности (успешность)	Н.С.Глуханюк, А.Р.Фонарев, Н.Н.Нечаев, Л.М.Митина
Личностно-профессиональное развитие	Зрелая личность	Самоактуализация	А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Н.В.Кузьмина, Л.К.Маркова

Любое развитие человека, в том числе и профессиональное, имеет стадии; для педагогов в профессиональном развитии имеют большое значение стадии «консолидации», «стабилизации», стадия «сохранения» и стадия «снижения». Переход от одной стадии к другой сопровождается профессионально-обусловленными кризисами.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. По мере освоения профессии личность все больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами.

2.2. Актуальные проблемы профессионального развития педагога

Профессиональное развитие личности обусловлено необходимостью профессионального самоопределения и выбора профессии, профессионального образования и повышения квалификации, профессионального роста и карьеры, профессиональной адаптации и достижения вершин профессионализма, а также многими другими.

При этом ведущими смыслообразующими факторами профессионального развития определяются такие как:

- возрастные психологические изменения человека во времени (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Бромлей, Л.А. Головей, М.В. Ермолаева, Е.И. Степанова, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон),

- развитие и преобразование ведущей деятельности субъекта, связанное с социальной ситуацией развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн),

- непрерывное профессиональное образование личности (Л.И. Анцыферова, В.И. Байденко, Б.С. Гершунский, Н.А. Селезнева, В.С. Леднев).

Эти три фактора аккумулируют и социально-экономические условия, и мир профессий, и собственную активность личности, и ее потребность в самоопределении и самоактуализации.

В контексте данных смыслопорождающих факторов рассмотрим ведущие проблемы профессионального развития педагога:

- *пространство профессионального развития педагога;*
- *сохранение профессионального здоровья педагога.*

Пространство профессионального развития педагога.

Данные проводимых исследований под руководством акаде-

мика Д.И. Фельдштейна⁴⁵ свидетельствуют о серьезных изменениях и ценностных ориентациях, жизненных перспективах, установках, потребностей людей. Уплотнились межличностные, межгрупповые, межэтнические связи, появились новые формы взаимодействия.

Именно в этих условиях понятие «пространство» стало активно осваиваться в социальных науках. Для педагогической акмеологии наиболее актуально понятие «образовательное пространство», поскольку именно в этом пространстве и происходит профессиональное развитие педагога.

Одна из первых попыток определить содержание понятия «образовательное пространство» относится к середине 90-х гг. XX в. В тезаурусе «Новые ценности в образовании» оно трактовалось как «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого»⁴⁶. По мнению авторов, введение данного термина в научный оборот связано с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представления об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которому нормативно должен двигаться ученик.

В середине 90-х гг. XX в. определение данного понятия как новой ценности образования было знаковым для педагогической

⁴⁵ Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 2., с.299-309

⁴⁶ Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. – М. : Инноватор, 1995.

науки. Идея образовательного пространства акцентировала внимание на исторически развивающемся предмете педагогики, на специфике человека и его качеств, доступных педагогическому воздействию, и на своеобразных социокультурных условиях, иначе организующих «мир человека» в посттоталитарном обществе.

В этом же контексте появились понятия «экономическое пространство», «информационное пространство», «геополитическое пространство» и др., которые объединяет то, что все они выражают интеграционные тенденции, характерные для современного этапа общественного развития в условиях нарастающей глобализации.

Понятие «образовательное пространство» все более прочно укореняется в понятийном аппарате педагогики XXI в. и начинает использоваться как характеристика самых разных явлений педагогической реальности. Это и образовательные комплексы различного масштаба, такие как «единое образовательное пространство школа – вуз» (Е.В. Коротаева, М.И. Шенцева, Г.М. Щевелева), «жизненно-педагогическое образовательное пространство» на базе комплекса детский сад-школа» (Р.И. Туктарова), личностное образовательное пространство субъекта образования, рассматриваемое как «пространство его включенности в тотальное образовательное пространство» (И.Г. Шендрик), образовательное пространство какого-либо образовательного учреждения.

Одновременно и в психологических исследованиях пространственные представления получают все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое осмысление (С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер, В.И. Слободчиков и др.).

Применение понятия пространства при изучении особенностей человека позволило в социальную психологию ввести представление *о личностном и о жизненном пространстве* (Г. Зиммель, К. Левин, Р. Корсини, А. Ауэрбах).

Личностное пространство – область, имеющая невидимую и мобильную границу, через которую другие люди обычно не могут проникнуть, не вызвав при этом психологического дискомфорта (появляется на уровне поведения и аттитюдов), может представлять как предпочитаемую межличностную дистанцию (Р. Корсини, А. Ауэрбах).

Жизненное пространство – ключевое понятие в психологической теории К. Левина. Жизненное пространство, с его точки зрения представляет собой индивидуальный мир человека. В процессе становления и развития личности происходит изменение индивидуального мира человека, расширяется жизненное пространства. Показателями этого выступает усложнение поведения и увеличение его разнообразия, расширяются возможности деятельности и интересов человека, увеличивается пространство свободного движения (К. Левин Р. Корсини, А. Ауэрбах).

Личностно-смысловое образование пространства как духовной составляющей жизни человека стало предметом рассмотрения в культурно-исторических исследованиях (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Ф. Лосев, А.Н. Леонтьев и др.) На первых порах пространственные представления в психологии отражали субъект-объектные взаимодействия человека, а в дальнейшем пространство стало рассматриваться также как среда, порождающая взаимодействие людей.

Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многокачественных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д.И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С.К. Бондырева рассматривает *образовательное пространство*

как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность. Э.Ф. Зеер в своих исследованиях выявляет взаимосвязь человека, образования и профессиональной деятельности, функционирующих в режиме взаимодействия и образующих пространство.

Охват материальных и идеальных объектов, вещей и предметов, людей и событий характеризуют современное понимание пространства, на основе которого возникают его разнообразные виды.

Различным аспектам теории образовательного пространства посвящены научные исследования С.А. Алешиной, Т.Ф. Боровой, М.Я. Виленского, Л.К. Грегуль, О.В. Гукаленко, Л.А. Густокашиной, Р.А. Иващенко, К.Ф. Красиковой, Т.В. Кружилиной, В.В. Крыловой, И.П. Мавзютовой, Е.В. Мещеряковой, Р.Е. Пономарева, Н.М. Стадника, В.М. Степанова, Л.А. Турик, Т.М. Урусовой, Е.Н. Феединой, Г.А. Ферапонтова, М.И. Шенцевой и других.

Важными для понимания сущности образовательного пространства являются идеи В.И. Слободчикова, В.М. Степанова, Е.Н. Феединой, а также представленная точка зрения Т.Ф. Боровой. Для В.И. Слободчикова пространство образования является, по сути, пространством совместной жизнедеятельности, где происходит встреча людей разных возрастных групп, определяются общие цели, и в котором разворачивается образование человека⁴⁷.

В.М. Степанов в работе использует термин «развивающее образовательное пространство», который обозначает у него «специально смоделированные место и условия, имеющие развивающую направленность... многомерное социальное пространство, обеспечивающее разнообразные варианты выбора

⁴⁷ Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.

оптимальной траектории развития и взросления личности сообразно индивидуальным особенностям ее физического, соматического, психического, психологического, духовно-нравственного и социального здоровья»⁴⁸.

М.Я. Виленский и Е.В. Мещерякова, рассматривая образовательное пространство как педагогическую категорию, одними из первых проводят анализ употребления этого понятия в научной литературе. Они признают важность его использования при решении теоретических и практических задач образования, указывая на то, что существует разнообразие в понимании сущности образовательного пространства в различных педагогических концепциях⁴⁹.

Различные трактовки идеи образовательного пространства, представление его и как среды, и как системы образовательных учреждений, и как системы пространственных единиц, мест развития личности, и как особый образовательный процесс, позволяют говорить о недостаточной разработанности этого понятия.

В работах Безюлевой Г.В., Бондыревой С.К., Клименко Н.И., Назаровой Е.А., Шеламовой Г.М. и др. используется понятие - *профессиональное пространство*, которое рассматривается как сфера приобретения опыта трудовых отношений и осуществления производственной деятельности, тем самым становится базовым условием формирования профессиональной и социальной успешности. В таком пространстве личность взаимодействует с социумом посредством трудовой деятельности.

Поскольку в нашей работе речь идет о педагогической дея-

⁴⁸ Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук / В. М. Степанов. -- Иркутск, 1999.

⁴⁹ Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002. – С. 8-18.

тельности педагогов системы образования, то главным объектом изучения становится образовательное пространство как сфера профессиональной деятельности педагогов, где протекает взаимодействие личности педагога (как субъекта образования), системы образования и профессиональной деятельности.

В этой ситуации необходимо использовать понятие «развивающееся профессиональное пространство», что обусловлено анализом основных факторов, определяющих профессиональное становление личности, которое является процессом и результатом активного *взаимодействия* человека с социально-профессиональной средой.

Профессиональное становление разворачивается во времени с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания активной профессиональной деятельности. В качестве характеристики, придающей профессиональному развитию динамическую направленность, выделяется *субъектность человека*. В нашей работе мы разводим понятия «субъект» и «субъектность».

Человека, выполняющего профессиональную деятельность, называют ее *субъектом*. Категория субъекта, его феноменология, дефиниция этого понятия и практическое его преломление нашли широкий отклик в работах психологов (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, Б.А. Вяткин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Н. Панферов, В.А. Петровский, Л.А. Ретуш, С.Л. Рубинштейн, и др.).

Теоретические основы рассмотрения понятия «субъект» заложил С.Л. Рубинштейн в работе «Принцип творческой самодеятельности» (1922). Он отмечал, что субъект определяется через его взаимодействие с деятельностью, подчеркивал возможность становления субъекта в процессе деятельности: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них

созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого»⁵⁰.

Важнейшими характеристиками субъекта, по С.Л. Рубинштейну, являются активность, способность к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции и самосовершенствованию.

К.А. Абульханова-Славская также подчеркивает деятельностный характер субъекта: «Индивид является субъектом, т.к. он постоянно (вольно или невольно) участвует в развитии, заострении или ослаблении различного рода противоречий; само развитие противоречий связано со способами включения субъекта в жизнедеятельность»⁵¹.

Б.Г. Ананьев отмечал, что «человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания»⁵². Становление субъектом определенной деятельности означает ее освоение и выполнение.

По определению А.В. Брушлинского, «субъект – всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Личность, – напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно обычно на передний план выдвигает его социальные, а не природные свойства»⁵³.

Для нашего исследования важное значение имеет трактовка субъекта деятельности в работах Б.Ф. Ломова. Особое внимание

⁵⁰ Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности //Вопр. психологии. 1986. № 4. С. 109.

⁵¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., «Наука», 1980, с.46

⁵² Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т.-Т.1.- М.: Педагогика, 1980, с.166

⁵³ Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М., 2002, с.9

он обращал на то, что различные функции психики: *когнитивная, регулятивная, коммуникативная* – при высшем уровне психического отражения перерастают в свойства субъекта⁵⁴. Когнитивная функция реализуется в различных деятельности субъекта и определяет их уровень: самодетерминации, саморегуляции, самоорганизации и т.п., а также становление самого субъекта деятельности. Регулятивная функция на уровне сознания проявляется как произвольность и реализуется в волевой регуляции деятельности (деятельности самосознания в том числе), определяет процесс развития субъекта самосознания и деятельности. Коммуникативная функция при высшем уровне психического отражения реализуется через развитие качественно своеобразных форм человеческого общения.

Субъектность человека как содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта, рассматривается нами на основании работ Н.С. Глуханюк, А.К. Осницкого, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской.

Такое содержание субъектности позволяет представить человека не как исполнителя, а как пристрастного «сценариста» своих действий, которому присущи предпочтения, позиции, целеустремленность⁵⁵.

Одной из важных, смыслообразующих характеристик в теории самопричинности личности А.В. Петровского является субъектность – то есть способность быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире. В такой трактовке личность рассматривается «как самопричинное существо, сущность которого состоит в определении собственных границ и выходе

⁵⁴ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984, с.183–186

⁵⁵ Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вopr. психол. 1996. № 1.

за их пределы, а существование – в многомерной отраженности индивида в мире»⁵⁶.

И.С. Якиманская определяет субъектность как приобретаемое, формируемое свойство, но существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, кристаллизованной в его потенциях. И.С. Якиманской акцентируется многоплановость проявлений активности субъекта и предполагаются два направления ее реализации: приспособительное и креативное⁵⁷.

Более широкое толкование субъектности предлагает В.И. Слободчиков. По его мнению, субъектность потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляет особого рода целостность⁵⁸.

Субъектность может быть обнаружена в отношении к вещам, знакам, событиям, явлениям, людям и самому себе в действиях, когда человек превращает их в объект целенаправленных преобразований, начинает анализировать, комбинировать, использовать в качестве средств.

«Лакмусом» субъектности выступает ее проявление «в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности и во всей жизни в целом, в самостоятельном отслеживании своей деятельности, в нахождении ее смыслов и поиске путей совершенствования себя в этой деятельности»⁵⁹.

Л.В.Алексеева выделяет следующие виды субъектности:

⁵⁶ Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М., 1998, с.231

⁵⁷ Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психол. 1994. № 2.

⁵⁸ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. докт. диссерт. - М., 1994.

⁵⁹ Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996, с.31.

- витальная субъектность, проявляющаяся как активность, обусловленная соматическим комфортом-дискомфортом (непосредственная активность);

- индивидная субъектность, проявляющаяся как активность с ориентировкой на объектные параметры действительности и обеспечивающая построение движение и перемещение тела в пространстве с учетом свойств среды (опосредованная активность);

- общественно-социальная субъектность, выражающаяся в разумной, целесообразной активности, опосредованной социальными значениями;

- индивидуально-социальная субъектность, проявляющаяся в активности с ориентировкой на личностные смыслы и позволяющая личности осознать себя, понять свою уникальность и автономность, считать себя автором своей активности и принимать ответственность за принятые решения и полученный результат⁶⁰.

Данные виды активности могут существовать, по мнению автора, относительно автономно и доминировать в зависимости от уровня развития человека и смысла его активности. «Возможно проявление недоразвитой и «расщепленной» субъектности, которые феноменологически проявляются как невозможность личности быть субъектом, или невозможность быть субъектом в полной мере...»⁶¹.

В качестве показателей субъектности человека выделяют следующее: развитие (С.Л. Рубинштейн); целостность, активность, социальность (А.В. Брушлинский); целостность, активность, инициативность, ответственность (К.А. Абульханова-Славская); целостность, развитие, свободу, целеустремленность

⁶⁰ Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления: Монография. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004.

⁶¹ Там же, с.108

(В.А. Петровский); развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности (Н.С. Пряжников); саморегуляцию деятельности и субъективный опыт (А.К. Осницкий). Несмотря на существующие различия в выделении показателей субъектности, большинство авторов, так или иначе, рассматривают разные проявления активности личности.

Таким образом, субъектность – это интегральная характеристика активности субъекта, определяющая саморазвитие, самоорганизацию личности.

Большое значение в обеспечении и поддержке профессионального развития имеет социальная ситуация развития.

Идея *социальной ситуации развития* была сформулирована Л.С. Выготским для характеристики системы отношений между ребенком и социальной действительностью. «Социальная ситуация развития, – писал он, – представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным»⁶².

Таким образом, рассматривая периоды (стадии) становления личности, следует анализировать социальную ситуацию развития, которая, характеризуется, прежде всего, системой взаимоотношений личности с окружающими. Входя в различные формальные и неформальные группы, личность определяет свое отношение к групповым нормам и ценностям, усваивает новые социальные роли. Важным моментом развития личности на определенной стадии становится ее отношение к самой себе.

⁶² *Выготский Л. С. Проблемы возраста //Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т.4. С.258–259.*

Осознание своих свойств и качеств приводит индивида к формированию потребности быть личностью. «Потребность быть личностью, потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в систему социальных связей и вместе с этим оказывается детерминированной этими социальными связями»⁶³.

К числу базовых, ключевых факторов профессионального развития личности относится *ведущая деятельность*, которая опосредствует ее отношения с социально-экономической средой, общение с окружающими, конституирует социальную ситуацию развития. Для каждой стадии профессионального становления характерна одна ведущая деятельность. Вместе с тем следует учесть влияние и других видов деятельности, определяющих полноценное становление личности: социальная активность обеспечивается общением в социально-профессиональных группах, нравственное развитие – взаимодействием с референтными лицами и организациями. Очевидно, что многоплановые виды выполняемой личностью деятельности обогащают процесс профессионального становления.

Ведущая деятельность детерминирует психическое развитие человека, обуславливает основные психологические новообразования каждого возраста и стадии профессионального становления. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин убедительно доказали значение ведущей деятельности в развитии ребенка. При обосновании периодизации детства они в основу его дифференциации на стадии положили социальную ситуацию и ведущую деятельность. В.В. Давыдов пишет: «Каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует опре-

⁶³ Петровский А. В., Петровский В. А. Индивид, его потребность быть личностью // *Вопр. философии*. 1982. № 3, с. 50.

деленный тип ведущей деятельности; его изменения характеризует смену возрастных периодов»⁶⁴.

Становлению ведущей деятельности в отечественной психологии уделено меньше внимания. Имплицитно подразумевается, что она задается ребенку социально организованной практикой, обучением. Характеризуя учебно-профессиональную деятельность, В.В. Давыдов в качестве механизма становления продуктивной деятельности выделяет воспроизводящую деятельность. Анализ дальнейших его рассуждений позволяет предположить, что В.В. Давыдов рассматривал продуктивную деятельность как ведущую. Продолжая логику его рассуждений, следует допустить, что не всякая выполняемая человеком деятельность становится ведущей. Очевидно также, что последовательная смена одной ведущей деятельности другой может не соблюдаться. Так, для отдельных школьников-подростков учеба не становится ведущей деятельностью и не определяет их психическое развитие; поступление же в образовательное учреждение начального профессионального образования приводит к освоению учебно-профессиональной деятельности и превращению ее в ведущую.

Следует также констатировать, что развитие личности не обязательно сопровождается последовательной сменой ведущей деятельности, психологические особенности отдельных стадий становления определяются лишь социальной ситуацией развития. Сама ведущая деятельность в рамках одного возраста, одной стадии становления претерпевает качественные изменения: перестраивается ее мотивация, планирование, способы выполнения, самоконтроля и т.п.

Таким образом, ведущая деятельность также развивается нелинейно, существуют различные варианты ее становления в

⁶⁴ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1986, с. 101.

рамках одного возраста, а, следовательно, и в целостной жизни человека.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что движение личности в развивающемся профессиональном пространстве определяется следующими тремя факторами:

- субъектностью человека, обуславливающей направленную активность личности;
- социальной ситуацией развития;
- ведущей профессионально ориентированной деятельностью.

Равнодействующей взаимодействия этих трех факторов является *профессиональное становление личности* – движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни. Оно охватывает период развития личности с начала формирования профессиональных интересов и склонностей до окончания профессиональной биографии.

Визуальное представление взаимодействия данных факторов возможно при помощи координатных осей (социальная ситуация развития, ведущая деятельность и субъектность человека) (рис. 1).

В качестве примера приведена индивидуальная траектория профессионального становления личности. Критические точки иллюстрируют изменение направления вектора развития, обусловленного нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием моментов неустойчивости (точек бифуркаций). «Нарушителями» эволюционного развития выступают кризисы профессионального становления. Область, ограниченная этими координатами, образует *пространство профессионального развития личности*.

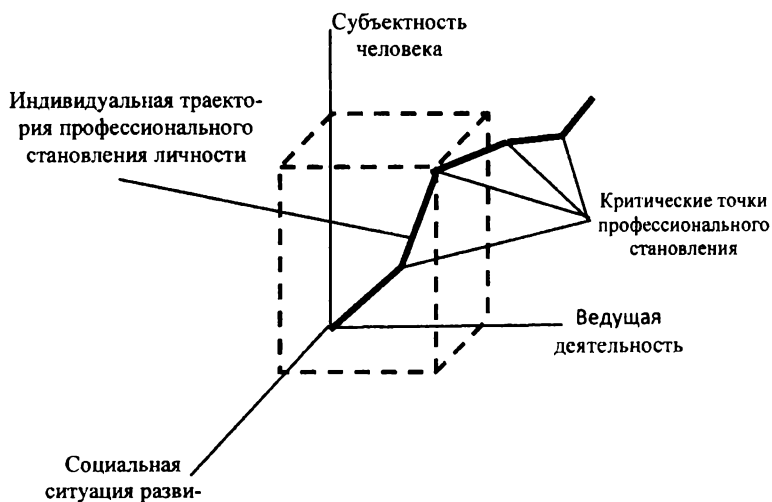


Рис. 1. Пространство профессионального развития личности

В современных условиях наряду с системным подходом получил развитие синергетический подход. Введение понятия открытости разрушило представление о замкнутости систем и связанном с ней понятии обратимости. Отмечая ограниченность системного подхода, И.Б. Новик и А.Ш. Абдуллаев приходят к выводу о том, что «весь разработанный концептуальный арсенал классической общей теории систем и кибернетики оказался достаточным только для того, чтобы описать системы, не изменяющиеся во времени, линейные по структуре организации и жестко детерминированные»⁶⁵. Другими словами, речь идет о закрытых системах. Открытые системы при помощи системного подхода описанию не поддаются. Развивающееся профессио-

⁶⁵ Новик И.Б., Абдуллаев А.Ш. Введение в инновационный мир. - М., 1991, с. 4.

нальное пространство, вне всякого сомнения, является открытой системой и поэтому требует рассмотрения с синергетических позиций.

Объединение в одно пространство субъектности человека, социальной ситуации развития и ведущей деятельности позволяет представить профессиональное становление личности как открытую, нелинейную и неравновесную систему. Основанием для такого рассмотрения развивающегося профессионального пространства является усложнение этих факторов во времени и возможность фиксации их новых состояний и уровней развития. Все три фактора, определяющие профессионально-образовательное пространство, имеют разнонаправленный, *нелинейный* характер. Вероятность и случайность выступают как закономерные отклонения от детерминизма.

Важной особенностью пространства профессионального развития человека является его открытость, что означает динамичное равновесие взаимодействующих параметров системы. Признание открытости пространства предполагает возможность его самоорганизации и саморазвития. Открытость исключает ограниченность, замкнутость, предельность профессионального пространства. Каждая из его координат: социальная ситуация развития, ведущая деятельность и субъектность человека – допускает беспредельность развития, переход от одной упорядоченной системы к другой, более высокого уровня организации. С позиции синергетики открытость является исходным понятием, объясняющим вариативность, вероятностность, нелинейность и необратимость профессиональной биографии человека.

Взаимодействие факторов профессионально-образовательного пространства периодически порождает неустойчивость, неравновесность профессионального развития личности. Ключевым понятием для описания этих процессов является *флуктуация*. Для диссипативных процессов характерен переход

от равновесных условий к неравновесным, от состояния упорядоченности к неопределенности, от общего к уникальному, индивидуально ориентированному. Небольшие флуктуации, обусловленные случайными обстоятельствами, личностными кризисными, неудовлетворенностью собой, пресыщением рутинной деятельностью, могут стать началом новой траектории развития личности. Незначительные, незаметные для окружающих и самой личности события, ситуации могут приводить к крупномасштабным последствиям, крушению профессиональной биографии, а в отдельных случаях и к катастрофе.

Сильные флуктуации способствуют образованию моментов неустойчивости открытой системы, так называемых точек *бифуркации*. «В точках бифуркации, – пишет И. Пригожий, – то есть в критических, пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам... В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями и никакое «приращение знания» не позволит детерминистически предсказать, какое поведение изберет система»⁶⁶.

Развитие открытой системы определяется не столько ее прошлым, сколько будущим. Возможные для открытой системы варианты будущего называются в синергетике *аттракторами*. Аттракторы возникают в критических точках открытой системы и порождают совокупность большого числа нелинейных откликов (траекторий). Наличие аттракторов делает развитие системы предсказуемым⁶⁷. Следовательно, несмотря на нелинейность и неравномерность открытого профессионального пространства, возможен прогноз профессионального развития человека.

⁶⁶ Пригожин И., Стенгерс И. Время. Хаос. Квант. – М., 1994, с. 70.

⁶⁷ Князева Е.Н., Курдюмов С. 77. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И.Пригожиным // Вопр. философии. 1992. № 12, с. 77.

Профессионально-образовательное пространство определяет *потенциал личности*. Под личностно-профессиональным потенциалом мы понимаем динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности⁶⁸. Анализ данного феномена с позиции синергетического подхода позволяет рассматривать его как открытую и неравновесную систему.

Введение в характеристику развивающегося профессионального пространства понятия «личностно-профессиональный потенциал» обуславливает необходимость рассмотрения еще одного фактора развития личности – времени. Реальное взаимодействие факторов определяет профессиональное развитие личности в конкретное время. Отсюда следует, что для каждого момента времени можно говорить о конкретном потенциале личности. С изменением времени потенциал как возможность и ресурс развития личности также изменяется.

При этом объективно образовательное пространство является фактором развития, как самой образовательной системы, так и субъектов образования. Но индивидуальное развитие субъектов образования детерминировано преодолением внешних и внутренних барьеров и имеет свои пределы.

Из всего вышеизложенного следует, что образовательное пространство с общенаучных позиций обладает следующими характеристиками:

- *протяженность*, поскольку общее понимание пространства изначально не задает никаких ограничений;

⁶⁸ Павлова А.М., Зеер Э.Ф. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования // Образование и наука. 2002. № 1(13). С.103 – 117.

- *объем*, позволяющий определить модель любого пространства. Как правило, исследователи используют классическую модель Евклидова пространства. Сложность определения модели образовательного пространства при этом заключается в выявлении основных векторов его развития;

- *биполярность*, указывающая на наличие неподвижных (стабильных), позволяющих интегрировать образовательное пространство, и подвижных (развивающихся), оказывающих дезинтеграционное влияние, внутренних элементов пространства, которые в совокупности придают пространству неравномерность развития и неустойчивость;

- *наличие определенного типа отношений* между внутренними элементами пространства, через которые может определяться его специфика и особенности (смысловое наполнение), так содержание образовательной деятельности наполняет смыслом отношения всех субъектов образования;

- *объективно-субъективное влияние* пространства на внутренние объекты, субъекты и процессы, которое обозначает, что не только пространство может оказывать разнообразное влияние на внутренние процессы и субъекты, но и активность самих субъектов может оказывать влияние на развитие самого пространства.

Понимание сущности современного образовательного пространства должно повлиять на разработку технологий личностного и профессионального развития всех субъектов образования.

Сохранение профессионального здоровья педагога.

Здоровье человека – это одно из наиболее сложных, многозначных понятий в науке. Прямой и однозначный ответ на вопрос, что такое здоровье, найти едва ли возможно. Проблема заключается, прежде всего, в том, что представления о здоровье всегда относительно, историчны. Поэтому любая попытка дать полную формулировку здоровья ограничивается культурными,

социальными, историческими нормами, свойственными данной эпохе.

Одним из самых ранних определений считается то, которое сформировалось в античный период и принадлежит Алкмеону. Он определил здоровье как гармонию или равновесие противоположно направленных сил, в качестве которых выступают первоэлементы, составляющие природу человека и определяющие различные состояния (влажное и сухое, теплое и холодное и т.д.). Исключительное господство одного из элементов губительно для того целого, в состав которого он включен⁶⁹. Из этого следует вывод о том, что болезнь – господство одного элемента над другими, а здоровье – это гармония, равновесие элементов.

Наиболее «психологичное», на наш взгляд, определение дано Цицероном. Здоровье он определяет через «правильное» соотношение различных душевных состояний. Принцип соотношения как основа здоровья рассматривается Гиппократом, но его подход отличается «физиологизмом». Гиппократ определяет здоровье как «правильное» смешение соков человеческого организма. Отсюда болезни – это неправильное смешение основных жидкостей, входящих в состав тела человека (это кровь, флегма, черная и желтая желчь). Поэтому здоровье возможно только при условии, что все эти части смешиваются равномерно⁷⁰. Постулаты Гиппократа положили начало современной медицинской традиции.

Положения Цицерона и Гиппократа характеризуются полярностью т.к. каждое из них игнорирует одну из важных оставляющих человека – или душевную, или телесную.

Платон попытался учесть обе составляющие, сформулировав

⁶⁹ Вернан Ж.П. Происхождение древнегреческой мысли. М., 1988.

⁷⁰ Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Здоровье как предмет междисциплинарного исследования: подходы и проблемы // Прикладная психология. 2001. № 5. С. 65-79.

наиболее полное определение. По его мнению, здоровье требует «согласия противоположностей» и выражается в соразмерном соотношении душевного и телесного⁷¹.

Автор указывает на то, что душевное и телесное взаимоограничивают друг друга. Душа удерживает тело, а тело – душу в отведенных им границах, препятствуя чрезмерности и сдерживая слепые порывы, увлекающие их в беспредельность, т.е. в хаос. Он проводит аналогию и выдвигает в качестве образца высшей упорядоченности строение самой Вселенной, как бы напоминая человеку, что он ее подобие. Именно Вселенная, которая мыслится Платоном как «единое живое существо», должна стать для человека примером в поддержании здоровья⁷².

Таким образом, для того, чтобы быть здоровым в античном понимании, мало совершенствовать тело или гармонизировать душу, необходимо стремиться к их оптимальному взаимодействию. Проведенное Платоном сопоставление внутренней согласованности человека со Вселенной, легло в основу философии стоицизма.

Стоики значительно дополнили античную концепцию здоровья. Их основной постулат заключается в том, что здоровье – это не только равновесие души и тела, но и жизнь в согласии с Природой, что является главным. Поэтому для сохранения и поддержания здоровья необходимо, чтобы тело и душа подчинялись Единому Порядку природы, т.к. именно это определяет внутренний порядок существования человека.

Согласие с Природой требует от человека определенного душевного настроя, к которому можно прийти только путем длительной работы над собой. Кроме этого, человек должен

⁷¹ Платон. *Тимей* // Собр. соч.: В 4 т. М., 1994. С. 421-501.

⁷² Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. М., 2001.

обладать определенными качествами, которые отражены в следующих характеристиках.

Первая из них заключается в том, что здоровый и благополучный человек, живущий в согласии с Природой, характеризуется здравомыслием, или разумением.

Здравомыслие рассматривается как разумное упорядочивание, согласование ежедневных поступков человека, его чувств, отношений. Здравомыслящий человек действует на основе разума, которому подчинены все движения души. Поэтому здравомыслие можно определить как способность применять разум для решения жизненных проблем, с которыми человек сталкивается ежедневно. Отсутствие или неразвитость здравомыслия (неразумие) часто отождествляется с безумием, расценивается как недуг, а иногда и как один из злейших человеческих пороков. Именно неразумие делает человека заложником слепых страстей, случайных обстоятельств, дурных влияний, ввергая его в болезненное состояние смятения духа, тогда как здравомыслие необходимо для поддержания душевного равновесия и внутренней свободы, без которых невозможна здоровая человеческая жизнь. Только здоровье разума (а не тела) приводит жизнь человека к упорядоченности, потому что тело, вылечив однажды, может заболеть снова, а разум, вылеченный однажды, излечивается навсегда.

Первое свойство человека подразумевает второе – духовную независимость субъекта, выражающуюся в невозмутимости при любых внешних обстоятельствах.

Связь внутренней свободы с разумом заключается в том, что человек становится свободным только благодаря разуму. Внутренняя свобода проявляется в независимости от внешних влияний, в непоколебимости, в неподверженности страстям и страхам, в принадлежности самому себе. По мнению стоиков, жить свободно и жить в согласии с Природой – это одно и то же. Природа создала человека разумным, а тем, кто подчиняется ее

законам, она дает полную свободу, заключающуюся в самоограничении и обуздании мятежных порывов души. Из этого следует, что только сам человек может упорядочить свою жизнь, сделать ее здоровой, независимо от внешних факторов (материального благосостояния, мнения толпы, страхов). Это свойство здорового духа стойки обозначали как самообладание.

Проведенный анализ показывает, что в античный период здоровье определяется как гармония, равновесие; здоровое состояние человека обеспечивается за счет равновесия душевных и телесных составляющих организма; здоровая жизнь основывается на руководстве разума; основные душевные качества здорового человека – здравомыслие и самообладание; устройство здорового человека соотносится с устройством мироздания. Интересно, что в настоящее время данные положения нашли свое отражение в определениях психического здоровья современных исследователей. Так, Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова указывают на то, что «психическое здоровье – это баланс различных психических свойств и процессов (баланс между умением отдать и взять от другого, быть одному и быть среди людей, любви к себе и любви к другим и др.)»⁷³.

Основная заслуга философии античного периода заключается в том, что впервые здоровье стало рассматриваться не только в его телесном (соматическом) значении, но и в душевном (психическом). Таким образом, именно к античному периоду относятся первые упоминания о психическом здоровье.

Античные принципы можно обнаружить и в более поздних философских течениях, а именно в западной философии Нового времени.

Особый интерес в данной связи вызывают работы Р. Декарта и Б. Спинозы, рассматривающих необходимые условия для

⁷³ Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 61-74.

полноценной человеческой жизни. По их мнению, основной принцип разумной упорядоченности жизни заключается в подчинении «страстей души» разуму.

Под «страстями» Р. Декарт подразумевал «страдательные состояния души» – все, что она испытывает, когда мозг сотрясают «животные духи», которые приносятся туда по нервным «трубкам»⁷⁴. Душевная сила или слабость человека определяется его способностью управлять своими страстями. Человек способен жить в согласии с самим собой только при условии, если воля руководит страстями. Причем, при хорошем руководстве любая душа может приобрести контроль над своими страстями.

Таким образом, высшим душевным состоянием является разумное самообладание (союз воли и разума), основа которого состоит во внутренней упорядоченности, согласованности и цельности, без которых невозможно душевное здоровье человека.

Гете И.В. попытался определить различия «нормального» и «ненормального» развития организма, основываясь на идее упорядоченного соотношения элементов, составляющих единое целое. Согласно ему, нормальное развитие требует ограничения проявления отдельных элементов и их соподчинения в пределах гармоничного целого⁷⁵.

Немецкий ученый К. Эккартсгаузен в качестве необходимого условия здоровья выделяет умеренность, заботу о себе и следование природе. Основной источник болезней, по его мнению, заключается в нарушении меры, а источник оздоровления – в гармонии чувств⁷⁶.

⁷⁴ Ярошевский М.Г. История психологии: от античности до середины XX века. М., 1997.

⁷⁵ Гете И.В. Максимумы и размышления // Избр. философ. произведения. М., 1964. С. 318-319.

⁷⁶ Эккартсгаузен К. Ключ к тайнам Натуры. Ташкент, 1993.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в философии Нового времени душевное здоровье определяется через разумное самообладание, основа которого – гармоничное целостное развитие.

В настоящее время в философии проблеме здоровья не уделяется столь пристальное внимание. Это, скорее всего, связано с тем, что здоровье стало объектом исследования таких наук, как медицина и психология. Тем не менее, и современные исследователи опираются на тот огромный вклад, который внесла философия в понимание данной проблемы.

Так, античные принципы здоровья нашли свое выражение в средневековой медицине, которая заимствовала принципы «гуморальной теории» Гиппократ о соотношении жидкостей в организме, а также концепцию внутренней уравновешенности Платона.

Особенно четко это прослеживается в арабской медицине. Так, Ибн Синна (Авиценна) в своих трактатах указывал на то, что здоровье достигается благодаря гармоничному сочетанию элементов и процессов, обеспечивающих жизнедеятельность человека. Эти составляющие находятся в гармонии и равновесии, образуя единство, постоянное поддержание которого может обеспечить человеку здоровье.

Медицина представляет собой отрасль биологии человеческого организма, которая имеет дело с биологическими целями, нормами, ценностями. Здоровье здесь определяется через симптомы, которые можно назвать биологическими фактами, отсылающими к функционированию организма. Основное ее предназначение заключается в поддержании жизни человека и облегчении его страданий. Для этого она ищет то, что вызывает страдания или угрожает жизни в природных объектах и пытается их устранить. Медицина рассматривает

биологическую сторону адаптации, а именно проблему биологического выживания человека.

В отличие от медицины, психиатрия – это социально-ориентированная область знаний. Существует устоявшееся мнение о том, что психиатрия изучает расстройства, влияющие на поведение человека. При этом причины расстройств могут быть физиологические (мозговые дисфункции, гормональные нарушения и т.п.), а сами расстройства относятся к сфере душевной жизни, поэтому должны оцениваться как психологические феномены. Критерии оценки различных проявлений душевной жизни задаются социокультурным контекстом.

В связи с этим душевные аномалии психиатрия рассматривает на основе социальных представлений, а пациент рассматривается с точки зрения его приспособленности к обществу, при этом уникальность, неповторимость личности игнорируется.

Если рассматривать медицину и психиатрию в совокупности, тогда можно проследить взаимосвязь биологического и социального в понимании здоровья, о чем говорили еще в античный период. Но в медицине и психиатрии наибольшее внимание уделяется рассмотрению различных нарушений и аномалий.

Подобный подход характерен и для психологической науки XX столетия, которая сосредоточилась на рассмотрении аномалий человеческой природы. Психическое здоровье личности в этот период редко становилось предметом детального, основательного исследования. При этом большинство авторов строили структуру, как больной, так и здоровой личности на основании представлений и категорий, заимствованных из психиатрии. Долгое время наука шла по пути определения здоровья через нездоровье, т.е. описание здоровья строилось на основе терминов и понятий

психопатологии.

Как реакцию на такой подход можно рассматривать появление описательных критериев психического здоровья, в которые вместо психиатрической терминологии вошли общечеловеческие принципы и понятия. Большинство авторов, придерживающихся описательного подхода, отмечают, что для здоровой личности характерен интерес к внешнему миру; наличие «жизненной философии», которая упорядочивает, систематизирует опыт; способность юмористически окрашивать действительность; способность к установлению душевных контактов с окружающими, целостность личности⁷⁷.

Предложенный подход находит в науке свое выражение. Так, Б.Д. Карвасарский утверждает, что психическое здоровье «определяется не негативным образом – лишь как отсутствие дезадаптации, – а с точки зрения позитивного аспекта как способность к постоянному развитию и обогащению личности за счет повышения ее самостоятельности и ответственности в межличностных отношениях, более зрелого и адекватного восприятия действительности. Умения оптимально соотносить собственные интересы с интересами группы (коллектива)»⁷⁸.

Описательный подход согласуется с общим определением, данным директором отдела охраны психического здоровья Всемирной Организации Здравоохранения Н. Сарториусом. Здоровье Н. Сарториус определяет, как отсутствие выраженных психических расстройств; как определенный резерв человека, благодаря которому он может преодолеть неожиданные стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах; как состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармонии между ним и обществом, сосуществование представлений отдельного человека с представ-

⁷⁷ Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988.

⁷⁸ Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. – Л., 1982.

лениями других людей об «объективной реальности»⁷⁹.

Таким образом, только во второй половине прошлого века усилия ученых стали направляться на изучение психики, в основном, в рамках гуманистической психологии, полноценного функционирования. Именно к этому периоду относятся первые попытки систематизированной разработки психологических концепций здоровья, так как психология, ведущая свое происхождение от философии и клинической практики, не сразу смогла преодолеть их влияние. Поэтому здоровье долго рассматривалось или отвлеченно, философски, или с сугубо медицинских позиций. И только в последнее время психологами предпринимаются попытки сформировать самостоятельный подход к определению здоровья.

Наиболее подробно здоровье рассматривается в рамках трех направлений психологии — бихевиоризма, психоанализа и гуманистической психологии.

В интерпретации отечественных историков психологии, бихевиоризм, возникший в начале XX столетия, радикально преобразовал всю систему представлений о психике. В качестве предмета психологии бихевиористы провозгласили поведение. В их теориях подчеркивается исключительно поведенческий аспект жизнедеятельности индивида, а вся феноменология душевной жизни (как в норме, так и при патологии) сводится к совокупности поведенческих реакций, которые могут быть либо адекватными по отношению к вызвавшим их внешним стимулам, либо неадекватными. Поэтому анализ поведения должен носить строго объективный характер и ограничиваться, как и в естественных науках, внешне наблюдаемыми феноменами. Основным процессом, в ходе которого формируется психика

⁷⁹ *Сарториус Н.* Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы. Бюллетень ВОЗ. 1983. Т. 61. № 1.

человека, признается научение. В основе этого процесса лежит принцип «обуславливания» или условно-рефлекторной детерминации.

Ортодоксальный бихевиоризм настолько абсолютизирует формирующее влияние внешней среды, что сводит на нет даже такую фундаментальную проблему психологии, как мотивация человеческих поступков, ставя на место внутренних движущих сил личности (мотивов) внешние раздражители, обуславливающие стимулы. Психика, сознание, личность – лишь продукты обуславливания, несущие на себе отпечатки бесчисленных воздействий социальной среды. Они не рассматриваются как таковые, поскольку им отказано в самостоятельном существовании⁸⁰.

Наибольший интерес в этой связи имеют работы Б.Ф. Скиннера, который указывает на то, что поведение необходимо рассматривать с позиций системного подхода. При этом он считает необходимым исключить из исследования все «фальсификации», к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фальсификациям Б.Ф. Скиннер относит понятия психологии личности (автономии, свободы, творчества). По его мнению, говорить о реальной свободе человека невозможно, т.к. он никогда сам не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой⁸¹. Естественно, что нравственность и ответственность при таком рассмотрении обесцениваются и не рассматриваются как базовые вопросы существования человека. В связи с этим здоровье определяется через соответствие поведенческих реакций человека требованиям окружающей его внешней реальности. В основе нарушений психического здоровья лежат патогенно

⁸⁰ Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М., 2001.

⁸¹ Skinner B.F. About behaviorism. – N.Y., 1974.

функционирующие условно-рефлекторные механизмы, которые приводят в действие неадекватные поведенческие реакции.

Основываясь на положениях бихевиоризма, поведенческая психотерапия строится по принципу ослабления дезадаптивных реакций и одновременной выработке эффективных механизмов адаптации (приспособления), что является значимым в рамках данной работы.

Попытка осветить индивидуально-личностный аспект адаптации была предложена А. Бандурой, который предположил существование когнитивного механизма самоэффективности, обеспечивающего человеку более успешное поведение. Концепция самоэффективности объясняет умение людей осознавать свои способности выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. То, как человек оценивает собственную эффективность, определяет для него расширение или ограничение возможности выбора деятельности, усилия, которые ему придется приложить для преодоления препятствий и фрустраций, настойчивость, с которой он будет решать какую-либо задачу. Другими словами, самооценка эффективности влияет на формы поведения, мотивацию, выстраивание поведения и возникновение эмоций⁸².

А. Бандура стремился учитывать взаимосвязь личностных характеристик и внешних детерминант поведения. Из этого следует, что основная цель психотерапии состоит в повышении осознанной самоэффективности клиента, т.е. в подведении его к осознанию самостоятельно добиваться успеха в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, анализ представлений бихевиористов о здоровье показал следующее:

⁸² Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1999.

- понятия личность и здоровье практически не различаются и сводятся к условно-рефлекторным связям, на которых основывается поведение;

- здоровье – это соответствие поведенческих реакций человека требованиям внешней среды;

- роль человека в процессе оздоровления пассивна и сводится к выработке поведенческих навыков.

Наибольшее внимание проблеме соотношения личности и здоровья уделяется в психоанализе.

Так, З. Фрейда интересует динамика протекания внутриличностных процессов, а именно противостояние сознательного Я и бессознательных влечений. По его мнению, устранив конфликт между сознанием и бессознательным человек становится психически здоровым. Разрешение конфликтов – это победа Я над Оно, то есть возрастание силы Я есть свидетельство психического здоровья человека⁸³. При этом З. Фрейд отмечает значение окружения ребенка для формирования личности и будущего психического здоровья.

Процесс формирования личности и ее защитных механизмов, по мнению З. Фрейда, детерминирован характером взаимодействия индивида с его социальным окружением. Глубинная драма социализации заключается не только в подавлении биологических инстинктов, но также в неспособности построить доверительные, открытые, основанные на любви отношения с другими людьми, в неумении приспособиться к реалиям социальной жизни, обрести собственное устойчивое положение в мире людей. Поэтому утрата душевного здоровья связана не только с интрапсихическим процессом вытеснения, но и с

⁸³ Freud S. The major works of S. Freud. – Chicago, 1952.

нарушением значимых отношений, которое может одинаково тяжело переносить и ребенок, и взрослый невротик⁸⁴.

Именно на этот аспект обращают наибольшее внимание последователи З. Фрейда, которые перешли к рассмотрению развития значимых социальных отношений, выступающих основой для формирования здоровой или больной (невротичной) личности.

Так, Г.С. Салливан в качестве основного условия душевного здоровья выделяет успешную адаптацию в сфере межличностных отношений. Душевные заболевания связаны с нарушением межличностных отношений. Внутренний разлад всегда является следствием конфликта человека с его окружением, другими словами внешний конфликт переходит во внутренний, тем самым, обуславливая появление психического расстройства.

По мнению Г.С. Салливана, индивидуальная самость формируется в процессе взаимоотношения с другими людьми. Если с ребенком родители обращаются жестоко, унижают, то его самость деформируется и наполняется агрессивностью, грубостью, жестокостью по отношению к окружающему миру. Здоровая и целостная самость может возникнуть только на основе любви и уважения. Таким образом, самоотношение и самооценка признаются основными показателями функционирования психического здоровья, а родительскому отношению отводится важная роль в их формировании.

Психическая болезнь есть неспособность устанавливать поддерживать конструктивные межличностные отношения, которая коренится в раннем детском опыте отверженности, одиночества, непонимания⁸⁵. Из этого следует, что конструктивные межличностные отношения являются необходимым

⁸⁴ Фрейд З. Я и Оно // Я и Оно: Труды разных лет. – Тбилиси, 1991. Кн. 1. С. 351-393.

⁸⁵ Блум Г. Психоаналитические теории личности. М., 1996.

условием развития психических функций, а от того, на каком уровне находятся эти отношения, зависит успешность психотерапевтического воздействия.

Данный подход прослеживается и в трудах К. Хорни, которая причину невроза видела в неразрешенных внутренних конфликтах, непосредственно указывающих на некий «базальный конфликт» – болезненное столкновение ребенка с враждебным или чуждым окружением, фрустрирующим его основную витальную потребность в безопасности⁸⁶.

Из фрустрации этой потребности рождается тревога. Причинами ее развития могут быть отчуждение родителей или их чрезмерная опека, враждебная атмосфера, дискриминация или слишком большое восхищение ребенком. К. Хорни выделяет два вида тревоги – физиологическую и психологическую. Если избавление от физиологической тревоги достигается за счет удовлетворения основных потребностей ребенка (в еде, питье, комфорте), то преодоление психологической тревоги – более сложный процесс и связан с развитием адекватного «образа Я». Если Я реальное, Я идеальное и Я в глазах других людей совпадают, то можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам. Из этого следует, что причина психических расстройств заключается в столкновении внутреннего мира человека и его социального окружения, а для сохранения здоровья необходимо поддерживать баланс между этими составляющими.

Таким образом, Г.С. Салливан, З. Фрейд, К. Хорни в качестве основного условия психического здоровья рассматривают развитие значимых межличностных отношений, а основного критерия – самооценку. Из этого следует, что наибольшее

⁸⁶ Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза // Психоанализ и культура. Избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. – М., 1995. С. 624.

влияние окружающая социальная среда оказывает на представление человека о себе, своих возможностях, способностях и личных качествах.

Наиболее завершенная концепция здоровья прослеживается в трудах Э. Эриксона, предложившего рассматривать поэтапное становление личности. В своем развитии личность, по мнению Э. Эриксона, проходит восемь стадий, на каждой из которых возникают определенные трудности, связанные с кризисами. Человек, переживая кризис на любой стадии, делает определенный выбор, который сказывается на дальнейшей жизни человека, ее успешности, продуктивности и здоровье. Поэтому здоровая личность «активно строит свое окружение, характеризуется определенным единством и в состоянии адекватно воспринимать мир и самое себя»⁸⁷.

Источником здоровья личности выступают предпосылки когнитивного и социального развития. Жизненный цикл развития человека включает в себя восемь этапов. Переход от одного, к другому связан с расширением социальных функций и межличностных отношений, что обуславливает более высокий уровень психологической зрелости. Социальное или семейное неблагополучие может вызвать деформацию цикла.

В контексте нашего исследования наиболее значимой является идея Э. Эриксона о том, что существует взаимосвязь социокультурных, межличностных механизмов и индивидуального развития, что приводит к формированию неповторимой и уникальной личности.

Анализ литературы в рамках психоаналитического направления относительно природы здоровья показал следующее:

- представители психоанализа здоровье рассматривают как социокультурную переменную, характеристики которой детерминированы специфическими социальными условиями;

⁸⁷ Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М., 1996.

- основными показателями функционирования здоровья являются самооценка и самоотношение;
- для сохранения здоровья необходимо поддержание баланса между сознательным и бессознательным (З. Фрейд), внутренним миром человека и его социальным окружением (Г. Салливан, К. Хорни), при переходе от одного этапа жизненного цикла к другому (Э. Эриксон).

Наиболее полное отражение проблема здоровья нашла в рамках гуманистического направления психологии. Изначально гуманистическая психология складывалась как альтернатива бихевиоризму и психоанализу, приоритетное внимание уделялось изучению здоровой личности и условий, способствующих ее развитию.

Рассмотрим представления о здоровой личности, нашедшие свое выражение в трудах психологов-гуманистов.

Так, Г. Олпорт личность называл здоровой, если она наделена зрелостью и достигла определенного уровня раскрытия своего потенциала. По его мнению, научную модель здоровой личности нельзя построить, опираясь только на клинические наблюдения, в отличие от З. Фрейда, все постулаты которого основывались только на собственных практических наблюдениях. Г. Олпорт возражал против переноса фактов, связанных с больными людьми, невротиками, на психику здорового человека.

В своей книге «Личность: психологическая интерпретация» Г. Олпорт описал и классифицировал более 50 различных определений личности и сделал вывод, что адекватный синтез существующих определений может быть выражен в фразе: «Человек – это объективная реальность». Позднее, отвечая на вопрос, какова природа этой реальности, Г. Олпорт дал более точное определение личности: «Личность – это динамичная организация тех психофизических систем внутри индивидуума,

которые определяют характерное для него поведение и мышление»⁸⁸.

Для решения проблемы познания и описания природы личности необходимы конструкты такого уровня обобщенности, как Эго или стиль жизни. Но эти термины содержат много неоднозначности, поэтому Г. Олпорт вводит новый – проприум. Проприум – это свойство человеческой природы, которое проявляется в позитивности, творчестве, стремлении к росту и развитию. Речь идет о части субъективного опыта, такой как «мое» или другими словами, самость. Проприум охватывает все аспекты личности, способствующие формированию чувства внутреннего единства.

Г. Олпорт выделяет семь аспектов «самости», участвующих в развитии проприума с детства до зрелости. Это так называемые проприотические функции, к которым относятся:

- ощущение собственного тела как телесной основы самосознания;
- ощущение самоидентичности;
- чувство самоуважения, основанное на осознании успешности в достижении различных целей;
- расширение самости за счет осознания внешних объектов как «моих» или «связанных со мной»;
- образ себя, способность представлять себя и думать о себе;
- рациональное управление самим собой;
- проприотивное стремление, выражающееся в постановке и достижении перспективных целей и в процессе самосовершенствования.

⁸⁸ Allport G. W. Pattern and growth of personality. — N.Y., 1961.

Полноценное, естественное формирование этих аспектов самости обеспечивает личности зрелость (или здоровье, по мнению Г. Олпорта). Поэтому постепенное раскрытие данных функций является основным условием здорового развития. Психологически зрелым (здоровым) человека можно назвать, если он обладает следующими чертами: имеет широкие границы Я; способен к теплым, сердечным межличностным отношениям; демонстрирует эмоциональную стабильность и самопринятие; демонстрирует реалистическое восприятие и опыт; демонстрирует способность к самопознанию и чувство юмора; обладает цельной философией.

Итак, у Г. Олпорта здоровье тождественно личностной зрелости, которая обретается в процессе личностного роста и предполагает: сформированность проприотических функций; свободу, выражающуюся в самоопределении; проактивность или целеустремленность.

Следует отметить, что в предложенной Г. Олпортом теоретической модели трудно определить, каким образом обрести зрелость, поскольку эта модель является отвлеченной от реальности. Поэтому, как отмечает Б.С. Братусь «теорией Олпорта многие восхищаются, но мало кто ею пользуется. О судьбе теории Фрейда в психологии можно было бы сказать обратное: ее столь же охотно критикуют, сколь часто и пользуются». Когда надо описать аномалию, Г. Олпорт приводит список патогенных свойств, который выглядит во многом заимствованным из теоретических представлений фрейдизма⁸⁹.

Рассмотрение здоровья в аспекте естественного личностного развития, роста прослеживается в работах К. Роджерса. Он вводит понятие конгруэнтность, обозначающее способность личности действовать искренне, открыто выражая свои чувства. Когда же человек пытается их скрыть или подменить, возникает

⁸⁹ Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

препятствие для самореализации, что сказывается на душевном здоровье. К. Роджерс считал, что, возвращая себе подавлявшиеся и отрицаемые части своего Я, происходит восстановление психического здоровья. Быть конгруэнтным, то есть быть самим собой, а не таким, каким хотел бы показаться человек, – это признак душевного здоровья. Другими словами, конгруэнтность и открытость опыту, являются основными условиями полноценно функционирования. «Полноценно функционирующий человек постоянно находится в процессе всесторонней самоактуализации; он способен всегда свободно реагировать на ситуацию и свободно переживать свою реакцию», что позволяет ему жить «хорошей» жизнью. Движение к «хорошей жизни» предполагает возрастание открытости опыту, стремление жить настоящим и доверие к своему организму⁹⁰.

Таким образом, по мнению К. Роджерса, к психически здоровым людям относятся те, кто использует свои таланты и способности, открыт переживаниям, полностью доверяет им и движется в направлении актуализации себя.

Наиболее полная и структурированная гуманистическая концепция здоровья представлена в работах А. Маслоу.

В качестве основного критерия здоровья А. Маслоу называет самоактуализацию как полное использование человеком талантов, способностей, возможностей. А люди, которые достигли самоактуализации, могут расцениваться как живые эталоны психического здоровья.

Психически здоровый индивид может быть охарактеризован как «зрелый, с высокой степенью самоактуализации». «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, к которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято. Средний человек – это

⁹⁰ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.

некое человеческое существо, с заглушенными и подавленными способностями и одаренностями»⁹¹.

Особенность концепции А. Маслоу заключается и в том, что здоровье самоактуализирующейся личности и основные (базовые) потребности он рассматривает во взаимосвязи. А. Маслоу считает, что если человек не может удовлетворить свои базовые психологические потребности (потребность безопасности, любви, уважения, самоуважения, принадлежности и самоактуализации), то это приводит к болезням и различным расстройствам (например, неврозам и психозам).

Составленный А. Маслоу перечень характеристик самоактуализирующихся людей, позволяет получить портрет здоровой личности, для которой характерно: более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность, простота и естественность; центрированность на проблеме; независимость: потребность в уединении; автономия – независимость от культуры и окружения; свежесть восприятия; «вершинные» или мистические переживания; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократический характер; разграничение целей и средств; философское чувство юмора – предпочтение философского, доброжелательного юмора, в силу которого самоактуализирующийся человек часто кажется довольно сдержанным и серьезным; креативность, способность к творчеству; сопротивление окультуриванию⁹².

Кроме того, А. Маслоу различал два типа самоактуализированных людей. К первому относятся люди, обладающие несомненным психическим здоровьем, имеющие небольшой опыт трансцендентных (относящихся к высшему уровню человеческого поведения и отношений) переживаний или вовсе не

⁹¹ Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.

⁹² Там же

имеющие такого опыта. Другими словами, это люди, живущие в насущной реальности, «здесь и сейчас», в мире обыденных человеческих потребностей и обыденного человеческого сознания, то есть они живут в данности и реализуют себя в ней. Ко второму типу принадлежат люди, в жизни которых трансцендентные переживания занимают важное, и даже центральное место. Эти люди чаще прикасаются к высшей реальности, чаще поглощены реальностью высших идей и высших ценностей.

Важнейшим фактором, влияющим на достижения здоровья, выступают особенности отношений личности и общества. Полное развитие и реализация человеком своего потенциала возможна только в «психически здоровом обществе» или «хорошем обществе», для создания которого необходимо выявить «хороших людей как пример для всех». И эти самые здоровые в психологическом плане люди должны показать и провести всех остальных «на еще непознанные, неосвоенные территории». Этот принцип лег в основу созданной А. Маслоу утопии «Эупсихея», которая состояла в том, как тысячи здоровых людей создают общество на пустынном острове, где человек имеет право сделать какой угодно выбор. Данная гуманистическая утопия выдвинула на первый план проблему, заключающуюся в том, что характеристики самоактуализации, разработанные А. Маслоу действуют только за пределами конкретного общества, на идеальном необитаемом острове. Кроме того, здоровье характерно лишь для определенной части общества, ее элиты. У большинства же людей выделенные качества практически не проявляются. Таким образом, в теории А. Маслоу здоровье перестает быть общей для всех нормой существования и превращается в идеал, достичь который удастся немногим.

Рассмотрев наиболее значимые гуманистические модели психически здоровой личности, можно выделить их общие характеристики:

- подход к здоровью в гуманистической психологии – это субъектная позиция, в основе которой лежит присущее каждому человеку стремление к росту, способности выбирать то, что улучшит качество его жизни;

- важное место на пути к достижению здоровья имеет система отношений «личность-общество», где общество как способствует, так и препятствует сохранению и поддержанию психического здоровья;

- здоровье – это полноценная самореализация человека. Достижение здоровья возможно только посредством нахождения человеком гармонии между социально-экономическими условиями жизни и собственной внутренней природой.

На основании анализа представлений о здоровье в рамках различных направлений психологии можно сделать следующий вывод:

- понятие «здоровье» представителями зарубежной психологии рассматривается по-разному.

В рамках бихевиористического направления здоровье определяют через условно-рефлекторные связи, являющиеся основой поведения; значение социальных факторов не учитывается.

В психоанализе основное внимание, напротив, уделяется социальным условиям, которым отводится ведущая роль в сохранении здоровья;

Наиболее подробно здоровье рассмотрено представителями гуманистической психологии, которые признают влияние как внутренних характеристик (выбор между своим Я и Я других людей), так и внешних (именно общество дает возможность иметь, проявлять и сохранять здоровье);

- несмотря на длительную историю развития взглядов на определение здоровья, анализ данного понятия с позиций различных наук и различных направлений зарубежной психоло-

гии не позволил сформулировать однозначное определение, обозначить проблемное поле его изучения и рассмотрения.

Первоначально внимание к вопросам обеспечения здоровья работников связано с оформлением движения за научную организацию труда (НОТ).

Основоположник НОТ, американский инженер Ф. Тейлор, исходил из концепции «экономического человека», рассматривая рабочего как обособленную единицу, элемент производственного процесса. По мнению автора, для индивида как работника нужна социальная природа психического и физического благополучия. Его современник Ф. Джилберт считал, что хорошая организация труда должна рассматривать тело и душу не только в отдельности, но и в их взаимной связи. Она должна не только ориентироваться на профессиональное, умственное и нравственное развитие работников, но и формировать у них стремление к здоровому образу жизни.

Вопросы профессионального здоровья начинают активно обсуждаться в Англии в начале XX века. Так, Б. Мессии одной из важных задач промышленной психологии считает соблюдение правил охраны труда. По его мнению, одна из главных причин несчастных случаев на производстве – переутомление работников, влекущее за собой ослабление правильности восприятия, памяти и сосредоточения внимания. Энергозатраты работника при выполнении производственных заданий должны быть совместимы с хорошим состоянием здоровья. Ф. Уоттс особое внимание уделяет организации досуга работников. Необходимо создать оптимальные духовные и физические условия для осуществления работы самого высокого качества.

В Советской России тема профессионального здоровья представителей различных профессий была представлена в трудах В.М. Бехтерева, Ю.В. Варданяна, Э.Ф. Зеера, Е.М. Иванова, В.М. Карвасарского, В.Н. Мясищева и др.

Так, В.М. Бехтерев разрабатывал меры по сохранению и укреплению здоровья и развитию личности трудящихся, гармонизацию и оздоровление трудового процесса, гигиены труда и охраны здоровья рабочих. Первая работа в этой серии была подготовлена В.П. Кашкадамовым, который считал, что здоровье работающего человека может быть обеспечено при соблюдении общего порядка жизни, который предусматривает организацию правильного питания, соответствующие условия проживания, содержание профессиональной деятельности.

И.И. Мечников отмечал, что профессиональная деятельность влияет на продолжительность жизни и оказывает несомненное влияние на состояние физического и психического здоровья субъекта профессиональной деятельности – профессионального здоровья.

В настоящее время проблема профессионального здоровья привлекает к себе все большее внимание специалистов. Но, несмотря на это, пока еще не сложилось общее мнение о том, какое содержание следует вкладывать в данное понятие.

В.А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности. Основное положение в данном определении – вопрос о функциональных состояниях и, следовательно, об оценке функциональных резервов. Чем более они выражены, тем больше вероятность продления профессионального долголетия⁹³.

А.Г. Маклаков считает, что профессиональное здоровье – это определенный уровень характеристик здоровья специалиста,

⁹³ Пономаренко В.А. Психология жизни и труда летчика. – М., 1992.

отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность⁹⁴.

По мнению Г.С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессиональной деятельности – от «входа» в профессию до «выхода» из нее.

Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается автором в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования. Данная концепция ориентирует психологию на формирование целостного и достаточно сбалансированного знания о психологическом обеспечении субъекта деятельности на всем протяжении его профессионального пути⁹⁵.

В профессиях, связанных с системой отношений «человек-человек», значительную роль играет ориентация на другого, как участника взаимодействия. Существует ограниченное количество профессий, где ценностный подход к профессиональной деятельности оказывал бы такое влияние на индивидуальную судьбу профессионала и судьбу другого человека, как профессия учителя. Успешность педагогической деятельности во многом зависит не только от того, как учитель умеет координировать свое поведение, поступки, высказывания, эмоции и чувства, но и от состояния физического, духовного и социально-

⁹⁴ Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – СПб., 1996.

⁹⁵ Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2003.

го благополучия. Все это, в конечном счете, оказывает влияние на успешность совместного труда учителя и учеников⁹⁶.

Профессию учителя относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств. К числу причин относят, как правило, повышенную продолжительность дня, высокую нервно-психическую напряженность и социальную ответственность. Эти характеристики являются серьезной профессиональной особенностью труда учителя.

Следует отметить, что данная особенность приобретает особую значимость в современных условиях развития системы образования, которая характеризуется резкими и глубокими инновационными преобразованиями. В связи с этим сами условия, возникающие под воздействием процессов модернизации в образовании, выступают дополнительным источником напряжения. Именно поэтому проблему профессионального здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации. Это обусловлено тем, что, по мнению Л.М. Митиной, от «здоровья нации в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения, будущее страны»⁹⁷.

Также автор указывает на то, что профессиональное здоровье педагога – основа эффективной работы современного образовательного учреждения и его стратегическая проблема и определяет его как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

⁹⁶ Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Дисс...канд. психол.наук. -- М., 2002. 160 с.

⁹⁷ Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

Вышесказанное позволило сформулировать нам определение профессионального здоровья учителя, под которым мы понимаем состояние организма, при котором он способен сохранять и активизировать эмоциональные, когнитивные, мотивационные, рефлексивные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности работника во всех условиях и на всех этапах протекания профессиональной деятельности. Основу профессионального здоровья составляет психическое здоровье как мера способности учителя выступать активным и автономным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире.

Следующим важным моментом является определение структуры данного феномена, вопрос о структурных компонентах которого до сих пор остается открытым. К настоящему времени в науке обозначились два подхода к определению структуры здоровья – уровневый и критериальный.

Так, в рамках первого подхода Б.С. Фролов выделяет следующие уровни здоровья:

- 1 уровень – здоров.
- 2 уровень – практически здоров.
- 3 уровень – неблагоприятные прогностические признаки.
- 4 уровень – болен (но способен руководить своими поступками).
- 5 уровень – болен (не может вести свои дела, представляет опасность для себя и окружающих)⁹⁸.

Более детальная схема обнаруживается в трудах Б.С. Семицова, определяющего здоровье с точки зрения шести уровней, а именно:

1. Идеальная норма.

⁹⁸ *Сарториус Н.* Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы. Бюллетень ВОЗ, 1983. Т. 61. № 1.

2. Среднестатистическая норма (свойственная популяции в целом).

3. Конституциональная норма.

4. Акцентуации (личности и характера).

5. Предпатология или уровень повышенного риска (функциональная норма).

6. Предболезнь (дисфункциональное состояние, субклинические признаки)⁹⁹.

С.В. Запускалов и Б.С. Положий, в зависимости от степени стабильности указывают на следующие уровни:

1. Стабильное здоровье.

2. Уровень риска.

3. Уровень предболезни.

4. Уровень легких болезненных нарушений.

5. Уровень болезни.

Наиболее распространенной в исследовательских работах является иерархия уровней, выделенная Б.С. Братусем. Здоровье он предлагает рассматривать в качестве трехуровневого образования.

Высший уровень здоровья – личностно-смысловой, определяется качеством смысловых отношений человека. Следующий уровень – уровень индивидуально-психологического здоровья. Его оценка зависит от способностей человека строить адекватные способы реализации смысловых устремлений. Третий уровень – уровень психофизиологического здоровья, определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности¹⁰⁰.

Таким образом, с точки зрения уровневого подхода, здоровье – это сложное образование, состоящее из определенного количества уровней, каждый из которых характеризуется определен-

⁹⁹ Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства. – Л., 1987.

¹⁰⁰ Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

ными критериями. Следует отметить, что данный подход наиболее тесно связан с медицинским рассмотрением здоровья, так как выделенные уровни больше соотносятся с нездоровьем, чем со здоровьем. Рассмотрение здоровья с позиций уровневого подхода не позволяет операционализировать изучаемый феномен, так как внутри самого подхода нет какой-либо определенности.

Анализ литературы также показал, что ряд авторов здоровье рассматривают путем выделения его критериев. К настоящему времени накоплено большое количество примеров, когда в качестве критериев предлагаются отдельные признаки.

Так, Р. Декарт здоровье души определяет через способность познавать истину. Другой философ, Гельвеций – через правильное осуществление сравнения сходств и различий, соответствий и несоответствий между различными предметами.

Современные западные психологи считают, что к самым информативным показателям здоровья относятся самоуважение и степень выраженности тревожности. Позитивно настроенные люди, которые имеют ясные цели в жизни и, соответственно, не склонны мучить себя сомнениями, неуверенностью, дурными предчувствиями и пессимизмом, имеют хорошие перспективы на укрепление и поддержание собственного здоровья.

О.Н. Кузнецов и В.И. Лебедев называют признаки, которые, по их мнению, могут рассматриваться в качестве критериев психологического здоровья, а именно: способность адекватного восприятия окружающей среды и осознанного совершения поступков, целеустремленность, работоспособность, активность, полноценность семейной жизни ¹⁰¹.

Наиболее полный перечень критериев представлен в работе Н.Д. Лакосиной и Г.К. Ушакова. Авторы относят к ним: причин-

¹⁰¹ Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. Достоевский о тайнах психического здоровья. М., 1994.

ную обусловленность психических явлений, их необходимость, упорядоченность; соответствующую возрасту человека зрелость чувств, постоянства места обитания; максимальное приближение субъективных образов отражаемым объектам действительности; гармонию между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней; соответствие реакций (как физических, так и психических) силе и частоте внешних раздражений; критический подход к обстоятельствам жизни; способность самоуправления поведением в соответствии с нормами, установившимися в разных коллективах; адекватность реакций на общественные обстоятельства; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций; самоутверждение в коллективе (обществе) без ущерба для остальных его членов; способность планировать и осуществлять свой жизненный путь¹⁰².

Таким образом, в научных источниках, во-первых, прослеживается определенное повторение критериев, несмотря на большое количество мнений. Во-вторых, представлен только перечень критериев без какого-либо классифицирующего признака. Анализ различных точек зрения по вопросу определения критериев здоровья показал, что нет их четкой, обобщенной структуры, хотя внутри выделенных критериев заметно некоторое смысловое сходство. При этом сведение к какому-то одному, универсальному критерию также является непродуктивным.

Наиболее оправдано, на наш взгляд, рассмотрение профессионального здоровья с точки зрения его компонентного состава. Такой подход позволяет систематизировать и операционализировать исследуемое понятие.

На основании теоретического анализа зарубежной и отечественной литературы, а также учитывая специфику труда учителя,

¹⁰² *Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К. Учебное пособие по медицинской психологии. М., 1984.*

в качестве основных структурных компонентов профессионального здоровья педагога нами выделяются следующие:

1. Когнитивный компонент.
2. Рефлексивный компонент.
3. Мотивационный компонент.
4. Эмоциональный компонент.
5. Регулятивный компонент.

Определение структурных компонентов поставило вопрос о детерминации. Проблема детерминации развития психического является ключевой при рассмотрении профессионального развития личности. С точки зрения системного подхода детерминация представляет собой систему причин разного типа, то есть детерминация является системой. Главным в этой системе являются причинно-следственные, каузальные отношения. В самом общем виде, причина – «это некоторое событие (объект, процесс), которое необходимым образом вызывает другое событие-следствие. Если нет причины – нет следствия»¹⁰³. Однако одними каузальными связями детерминация не ограничивается. В нее включаются также внешние и внутренние факторы, вместе с опосредующими их звеньями.

Факторы, детерминирующие профессиональное здоровье, могут быть условно представлены двумя группами: внешние (социальные или поликультурные) и внутренние (личностные).

Вначале рассмотрим факторы, отнесенные к внешним, которые связаны с социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе и напрямую отражающиеся на процессе выполнения профессиональной деятельности. Социально-экономические изменения обостряют социальную незащищен-

¹⁰³ Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии // Психол. журнал, Том 10. – 1989, № 4. – С. 26.

ность, угнетают чувство безопасности и тем самым могут привести к ухудшению состояния здоровья педагога.

Фактором, детерминирующим профессиональное здоровье, может стать расширение социально-профессионального окружения. Специалисты-трудоголики, одержимые работой как средством достижения признания и успеха, иногда серьезно нарушают профессиональную этику, становятся конфликтными, проявляют жестокость во взаимоотношениях, но при этом обладают достаточно высоким уровнем профессиональной компетентности.

Также фактором развития профессионального здоровья являются благоприятные обстоятельства в реализации профессиональных планов. Не нарушая привычное течение профессиональной жизни, они порождают психическую устойчивость, комфорт и эффективное выполнение трудовой деятельности.

Значимой детерминантой являются условия труда, в том числе и условия образовательной среды. Процессы, происходящие в школе, напрямую отражаются на состоянии педагога. Совершенствование способов выполнения профессиональной деятельности, внедрение новых образовательных программ, технологий, инноваций приводит к развитию профессионального здоровья.

В.А. Сластенин, рассматривая инновационные процессы в педагогике, указывает на противоречие, которое вызвано развитием профессионализма. С одной стороны, дифференциальные признаки, отличающие профессию учителя от других, ведут к системе требований, несоблюдение которых лишает человека имиджа профессиональности. С другой стороны, чем выше уровень сложности задач, чем ближе к акмеологической характеристике мастерства, тем чаще становится инновационное проявление, стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятыми». «Инновационная устремленность ведет за собой творческое

самовыражение, не уместяющееся в привычных рамках. Чем более близка вершина достижений, которую превосходит творец-новатор, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других учителей»¹⁰⁴.

Немаловажную роль играют и сформировавшиеся отношения в системах «учитель-ученик», «учитель-родители», «учитель-коллеги», «учитель-администрация школы». Частые конфликты, повышенная напряженность в отношениях, отсутствие поддержки и сплоченности в коллективе негативно сказываются на индивидуальных психических состояниях его членов, создают тягостные переживания, которые, закрепляясь, могут оказать негативное влияние на состояние его здоровья. Таким образом, положительный социально-психологический климат, сведенное к минимуму количество конфликтов, демократический стиль управления являются значимыми детерминантами профессионального здоровья.

Также среди социальных факторов выделяются специфические особенности организации педагогической деятельности – ее регламентация, высокая степень автономности педагога, распределение учебной нагрузки, перспективы профессионального роста, характер включения педагога в управление учебным заведением. В данную в группу входит и содержание выполняемой педагогом деятельности (одновременное наблюдение за несколькими изменяющимися во времени процессами или осмысление деятельности нескольких учащихся; частое и быстрое информационное переключение внимания на множественные объекты; восприятие и переработка разнообразной и многочисленной информации; чувство повышенной ответственности за принимаемые

¹⁰⁴ Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – С. 54.

решения).

Внутренние или личностные детерминанты – это те индивидуальные особенности личности, обусловленные условиями развития личности и активностью, необходимой для саморазвития, которые влияют на процесс сохранения и поддержания профессионального здоровья.

Л.И. Анцыферова в своих рассуждениях о механизмах развития личности обращает внимание на внутренние условия развития, которые отражают основную потребность человека «...постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности. Личность постоянно экстраполирует себя в свое будущее, а свое отдаленное будущее проецирует на свое настоящее. Желание своего будущего и есть желание развития»¹⁰⁵. Здесь акцентируется внимание на незавершенность, «открытость» психологической организации личности, что является фактором ее безграничного развития.

В качестве субъективного фактора можно выделить низкий уровень нейротизма как показатель эмоциональной устойчивости индивида, эмоциональной лабильности, уравновешенности нервно-психических процессов, проявляющийся в снижении возбудимости и преобладании положительно окрашенных эмоциональных состояний.

Также данная группа факторов включает в себя наличие согласованных представлений в ценностно-смысловой сфере, что выражается в возможности реализации педагогом значимых смыслообразующих жизненных целей, а также приоритетных типов поведения, предпочтительного образа действий и/или значимых свойств личности в своей профессиональной деятельности.

¹⁰⁵ Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 4.

Значимым детерминирующим фактором является и наличие мотивации при выполнении профессиональной деятельности, ответственное отношение к своим профессиональным обязанностям, наличие заинтересованности в получаемых результатах, как своих собственных, так и учащихся.

Одним из важных факторов, детерминирующих развитие профессионального здоровья, является социально-профессиональная активность. Осуществляя определенный вид деятельности, личность развивается, развиваясь, человек развивает деятельность. Однако, не каждая профессиональная деятельность позволяет себя развить. Существует ряд профессий, требующих выполнения нормативной по жестким алгоритмическим предписаниям деятельности. Личность, обладающая высокой степенью активности, в этой ситуации испытывает сильнейший дискомфорт, неудовлетворенность своим положением на рабочем посту. Это состояние иногда называют «утратой себя»¹⁰⁶.

Таким образом, психологическими детерминантами профессионального здоровья педагога выступают внутренние индивидуально-психологические и внешние социально-экономические и организационные факторы.

В целом изучение профессионального здоровья учителя является актуальной проблемой, как для педагогической акмеологии, так и для социальной практики и требует более детального изучения с целью разработки комплексной программы его сохранения и самосохранения.

¹⁰⁶ Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журнал. – 1988. № 5. – С. 120-128.

Вопросы для самопроверки

1. Роль потребностей в выборе профессии в работах З. Фрейда, У. Мозера, Е. Бордин, А. Маслоу, Э. Роз.
2. Профессиональная предрасположенность и методы ее диагностирования (на основе исследований Ф. Парсонсона, Г. Мюнстербергера, Г. Богена).
3. Профессиональные этапы развития в теории профессионального развития (по исследованиям Э. Шпангера, Э. Гинцберга, У. Джейда, Д. Сьюпера).
4. Психологические основания выбора профессии в работах Х. Томэ, Г. Риса, П. Циллер, Д. Тидемана.
5. Ведущие направления развития современной отечественной акмеологии.
6. Стадии профессионального развития в отечественной теории профессионального становления личности.
7. Уровни осуществления профессиональной деятельности.
8. Профессионализм как основополагающая категория личностно-профессионального развития.
9. Смыслообразующие факторы профессионального развития личности.
10. Сущность современного образовательного пространства.
11. Факторы, обуславливающие движение личности в развивающемся профессиональном пространстве.
12. Здоровье как психологическая категория.
13. Структурные компоненты профессионального здоровья педагога.
14. Факторы, детерминирующие профессиональное здоровье личности.

Практические задания

1. Заполните таблицу «Стадии профессионального развития личности»

<i>Стадии, этапы профессионального развития</i>	<i>Возраст, соответствующий его прохождению</i>	<i>Главная цель и задачи развития</i>	<i>Формируемые новые качества</i>	<i>Основные проблемы развития</i>

2. Опишите основные факторы, обуславливающие движение личности в развивающемся профессиональном пространстве

субъектность человека, обуславливающая направленную активность личности	социальная ситуация развития	ведущая профессионально ориентированная деятельность

3. Раскройте психологическую сущность категории «здоровье» на разных этапах истории науки

<i>Исторический этап</i>	<i>Исследователи</i>	<i>Сущность категории «здоровье»</i>
Античный этап		
Период Нового времени		
Современный этап		

Список литературы к главе 2.

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : «Наука», 1980.
2. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления: монография [Текст] / Л.В. Алексеева. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2004.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т.1. [Текст] / Б.Г. Ананьев:– М.: Педагогика, 1980.
4. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: дисс....канд. психол.наук [Текст] / О.А. Анисимова. – М., 2002.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981.
6. Блюм Г. Психоаналитические теории личности / перевод А.Б.Хавина [Текст] / Г. Блюм. – М., "КСП",1996.
7. Братусь Б.С. Аномалии личности [Текст] / О.С. Братусь. – М.: «Мысль», 1988.
8. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки [Текст] / О.С. Васильева. – М.: Академия, 2001.
9. Виленский, М. Я. Образовательное пространство как педагогическая категория [Текст] / М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002. – С. 8-18.
10. Выготский, Л. С. Проблемы возраста [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – С. 258–259.
11. Деркач, А. А. Психологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2004.
12. Деркач, А. А. Акмеология [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб., 2003.
13. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006.
14. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология [Текст] / Б.Д. Карвасарский. – Л.: Медицина, 1982.
15. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен [Текст] / Психол. журнал. – 1988. № 5. – С. 120-128.

16. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М., 1996.
17. Кондаков М.И., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] / Вопросы психологии. – 1989. № 5.
18. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии [Текст] / Психол. журнал, Том 10. – 1989, № 4.
19. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.:Наука, 1984.
20. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих [Текст] : Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – СПб., 1996.
21. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997.
22. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1998.
23. Павлова А.М., Зеер Э.Ф. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования [Текст] / Образование и наука. 2002. № 1(13). С.103 – 117.
24. Психология здоровья [Текст] / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006.
25. Психология индивидуального и группового субъекта [Текст] / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Пер Сэ, 2002.
26. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996, с.31.
27. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.
28. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 109.
29. Сарториус Н. Охрана психического здоровья в начале 80-х годов: некоторые перспективы [Текст] / Бюллетень ВОЗ, 1983. Т. 61. № 1.
30. Семичов С.Б. Предболезненные психические расстройства [Текст] / С.Б. Семичов. – Л.: Медицина, 1987.
31. Синякова, М.Г. Теоретико-экспериментальное исследование особенностей развития профессионально-психологических характеристик педагогов в поликультурном образовательном про-

- странстве России [Текст] / М.Г. Синякова. – М.: Изд-во МГОУ, 2012.
32. Сластенин В.А, Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Магистр, 1997.
 33. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] : автореф. докт. диссерт. – М., 1994.
 34. Слободчиков, В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.
 35. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В. М. Степанов. – Иркутск, 1999.
 36. Сыманюк, Э. Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика [Текст] : монография / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург, 2007.
 37. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза [Текст] / К.Хорни. – СПб.: Лань, 1997.
 38. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности [Текст] / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1999.
 39. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности [Текст] : избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – Т. 1.
 40. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М., Педагогика, 1989.
 41. Ярошевский, М.Г. История психологии [Текст] / М.Г. Ярошевский – М: Мысль, 1976.

Глава 3. Мониторинг профессионального развития учителей современной школы

3.1. Мониторинг профессионального развития учителей: понятие, принципы, критерии и показатели

Эффективность построения любого сложного явления или процесса и управление его развитием обеспечиваются специфическими типами деятельности, одним из которых является мониторинг. В формировании отдельных компонентов мониторинга за основу взяты три его рабочих определения:

Мониторинг - это процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решение¹⁰⁷.

Мониторинг - самостоятельная функция управления. В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий, при этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям¹⁰⁸.

Мониторинг - специально организованное систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью из оценки, контроля, прогноза¹⁰⁹.

С методологической точки зрения мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индиффе-

¹⁰⁷ Белкин А.С. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь) - Екатеринбург, 1995. 22 с.

¹⁰⁸ Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое общество, 1998.

¹⁰⁹ Социологический энциклопедический словарь под ред. Г.В.Осипова-М.: ИНФА-М-Норма, 1998.

рентный к предметному содержанию. О мониторинге говорят, когда в построении какого – либо нового процесса постоянно отслеживают происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых текущих знаний о состоянии процесса с последующим их переводом на язык человеческих отношений.

Перспективы развития мониторинга и его возможности в управлении профессиональным развитием педагогического коллектива, на наш взгляд, состоят в следующем.

Полноценно осуществлять может только специальная мониторинговая служба. Для успешного ее функционирования необходимы разработка конкретных задач отслеживания, четкая характеристика объекта, выделение параметров профессионального развития на различных его этапах и, конечно, адекватные этому подбор, адаптация или разработка методик.

Информация, исследуемая в мониторинге, пригодна лишь для принятия текущего решения. Но постепенно данные накапливаются, систематизируются, образуя уникальный материал по онтогенетической истории профессионального развития каждого субъекта, а это является основой, во-первых, для совершенствования теории за счет знания конкретных механизмов взаимодействия компонентов деятельности и ее субъектов; а во-вторых, для обогащения представлений о возможностях специалистов и всего педагогического коллектива, что позволит использовать данные мониторинга в профессиональном консультировании и стимулировании профессионального развития членов педагогического коллектива.

Мониторинг профессионального развития учителей приводит к существенным изменениям субъекта. Внешняя информация о сильных и слабых сторонах его деятельности и коллективных характеристиках интериоризируется и перерастает во

внутреннюю коллективную саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг и как следствие саморазвитие. Самокоррекция, как известно, начинается с осознания непродуктивности действий, источником информации о чем является мониторинг.

Таким образом, разрабатывая проблему мониторинга профессионального развития учителей, мы выделили следующие ее направления:

1) Мониторинг понимается как система целостной специфической деятельности внутри процесса профессионального развития, направленной на отслеживание его изменений с целью включения результатов наблюдений в управление этим процессом.

2) Основными субъектами мониторинга профессионального развития являются профессиональная деятельность и ее коллективный субъект (их характеристика, структура, развитие).

3) Способы осуществления мониторинга выбираются в зависимости от его задач и объекта.

4) Перспективы развития мониторинга заключаются в создании в образовательном учреждении мониторинговой службы, ее компьютерном обеспечении, создании банка данных и их применения для прогнозирования профессиональной успешности коллектива учителей.

5) Использование педагогами данных мониторинга приводит к внутриколлективной саморегуляции, следствием чего является самомониторинг.

При разработке модели педагогического мониторинга профессионального развития учителей мы использовали следующие принципы:

Принцип системной интегральности и непрерывности, означает взгляд в мониторинге на процесс профессионального развития педагогов как не на простое сочетание различного рода элементов, качеств, сторон, но и как нечто единое и

качественно новое по сравнению с теми элементами, которые составляют целое. Профессиональное развитие педагогов представляет собой целостную, динамически развивающуюся систему, в которой происходят посторонние структурно - функциональные перестройки, носящие не только количественный, но и качественный характер. Педагогический мониторинг должен определять моменты перехода одного качества в другое, корректировать или ослаблять негативные тенденции исследуемого процесса.

Принцип научности - означает такую организацию слежения, которая построена на научно - обоснованных характеристиках отслеживаемого процесса профессионального развития учителей, исключает житейски - бытовой подход к оценке его результатов.

Принцип диагностико - прогностической направленности - означает, что в ходе слежения информация должна быть соотнесена на основании заранее разработанных показателей и критериев с определенной, заранее описанной, нормативной картиной процесса профессионального развития педагогов.

Принцип прогностичности - означает, что смысл мониторинга не столько в том, чтобы получить конкретную картину состояния процесса профессионального развития учителей, сколько в том, чтобы сделать заключения о тенденциях развития отслеживаемого процесса, для того, что бы поддержать и развить позитивные и нейтрализовать негативные.

Принцип диагностической значимости отслеживаемой информации. Мониторинг не является самоцелью, а выступает средством глубокого изучения и надежным инструментом педагогического управления процессом профессионального развития учителей. В использовании методов, приемов, педагогического мониторинга не могут применяться технологии, наносящие в любой степени ущерб интересам, достоинству, правам личности учителя. Реализация требований данного

принципа должна обеспечить выполнение мотивационно – побудительной функции, получаемой в результате мониторинга информации.

Принцип этапности мониторинга – означает, что мониторинг профессионального развития педагогов предполагает наличие нескольких взаимосвязанных этапов, каждый из которых имеет определенную цель и задачи исследования.

Учет психолого-педагогических особенностей коллектива учителей в мониторинге профессионального развития, означает изучение и учет уровня образования, профессионализма, особенностей общего развития и индивидуальных особенностей членов педагогического коллектива, а также условий и конкретных ситуаций проведения обследования, что предусматривает дифференциацию контрольно – диагностических методик для каждого исследуемого педагогического коллектива.

Принцип инверсии, предполагающий исследование изменений, происходящих в процессе профессионального развития учителей в направлении от внешних проявлений к внутренним и наоборот, что и составляет содержание инверсионного подхода в педагогической диагностике.

Принцип учета непосредственных и косвенно действующих факторов, оказывающих влияние на изменения, происходящие в ходе прохождения педагогами этапов и уровней профессионального развития, что предполагает выделение, диагностику и анализ влияния этих факторов на результаты исследуемого процесса. Определение значимости факторов, формирующих основные тенденции профессионального развития педагогов, требует изучения и их устойчивости.

Принцип репродуктивного анализа, означающий обязательное использование витагенного, профессионального опыта учителей в мониторинге профессионального развития.

Принцип учета личности субъекта мониторинга, в качестве которого выступает руководитель образовательного учреждения и учета особенностей его индивидуального стиля управления в оценке результативности профессионального развития и эффективности деятельности педагогов.

Принцип дуальности в мониторинге профессионального развития учителей, т.е. исследование объекта в аспекте диверсификации (увеличение многообразия) или конвергенции (сохранение разнообразия) с целью установить устойчивое развитие объекта изучения.

На основе работ Белкина А.С., мы выделили следующие функции мониторинга профессионального развития коллектива учителей:

1. Информационно-оценочная дает возможность выяснить и оценить результативность процесса профессионального развития педагогов, получить сведения о состоянии объекта, обеспечить обратную связь, что дает возможность эффективного управления исследуемым процессом.

2. Поисково-исследовательская, предполагает участие в мониторинге различных субъектов (руководителя образовательного учреждения, педагогического коллектива и педагогов), что способствует повышению их профессиональной культуры, побуждает к более полному и глубокому изучению изменений происходящих в профессиональной сфере, анализу своей профессиональной деятельности. Исследовательская установка является основой педагогического творчества.

3. Управленческая функция – внедрение педагогического мониторинга в работу образовательного учреждения позволит сделать процесс профессионального развития учителей управляемым, а значит, более эффективным и результативным.

4. Коррекционная – тесно связана с управленческой, т.к. направленность мониторинга на особенности текущих процессов в профессиональном развитии учителей предполагает обнару-

жение и фиксацию многочисленных, непрогнозируемых и неожиданных результатов в профессиональном развитии педагогов. Коррекционная функция поможет устранить возникшие негативные тенденции в исследуемом процессе профессионального развития педагогов.

5. Прогностическая. Мониторинг профессионального развития учителей способствует не только определению реального состояния профессионального развития педагогов на заданном временном промежутке, но и прогнозированию дальнейших тенденций и внесения необходимых корректив в управление данным процессом, что создает необходимые предпосылки к его совершенствованию и повышению эффективности.

Таким образом, в нашем понимании *мониторинг профессионального развития учителей – это процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического отслеживания изменений объектов и их профессиональной деятельности с целью включения результатов наблюдений в управление этим процессом.*

Цель мониторинга профессионального развития педагогов состоит не столько в том, чтобы получить конкретную картину изменений, происходящих в процессе профессионального развития учителей в определенный момент, на определенном этапе, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития этого процесса, предвидеть возможные пути управленческой деятельности, направленной на поддержку и развитие положительных тенденций и на торможение, блокировку, трансформацию нежелательных.

Течение и результаты процесса профессионального развития педагогов, зависят от реальной возможности получения объективной информации о динамике этого процесса. В этом смысле использование мониторингового подхода в управлении профессиональным развитием учителей позволит:

- с достаточной степенью точности, на основе комплекса показателей, определить уровень и этап профессионального развития учителей;

- разработать систему мероприятий, нейтрализующих негативные тенденции и закрепляющих позитивные тенденции профессионального развития педагогов, выявленных в ходе мониторинга;

- используя систему профилактических мероприятий, предупредить развитие профессиональных деструкций педагогов, в процессе профессионального развития.

Наличие педагогических эталонов, правил, требований к профессионализму педагогических работников, создает возможности для характеристики профессионализма и определения его уровней. Определение уровней профессионального развития учителей может осуществляться как измерение качества профессиональной деятельности коллектива, т.е. с помощью экспертных оценок, тестирования, анкетирования, интерпретации результатов педагогических исследований и т.д. Проблема определения уровня профессионального развития учителей связана с проблемой выделения комплекса критериев и показателей. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, суждение. Критерии уровня профессионального развития педагогов определяются исходя из системного понимания процесса профессионального развития учителей, выделения его структурных и функциональных компонентов, толкования профессионального развития как процесса и результата актуализации коллективного профессионального потенциала в процессе осуществления коллективной педагогической деятельности.

В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые заключаются в том, что критерии должны отражать основные закономерности исследуемого процесса; с помощью

критериев должны устанавливаться связи между компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Принимая указанные требования за основу, мы считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику процесса профессионального развития учителей:

- каждый критерий должен раскрываться через систему качественных признаков (показателей), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;

- критерии должны отражать динамику измеряемого качества в профессиональном пространстве во времени;

- критерии должны отражать изменения коллективных профессиональных свойств педагогического коллектива, формально рассматриваемых как подсистем профессионализма деятельности, профессионализма личности, нормативности деятельности и поведения субъекта;

- поскольку, характеристики коллективного субъекта деятельности характеризуют одновременно и совместную деятельность и коллективный субъект, то в качестве критерия определенного уровня необходимо использовать степень сформированности коллективных профессиональных характеристик коллективного субъекта деятельности – как основного, и в качестве дополнительного. Использовать критерий сформированности психологических свойств коллективного субъекта отношений и взаимодействий. Критерий обычно выражается через показатели. Показатели – это наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты.

Признаками показателей для выявления уровня профессионального развития учителей можно считать следующие:

- *диагностичность* (возможность наблюдать, сравнивать, описывать, качественно определять, количественно измерять

изменения, происходящие в процессе профессионального развития коллектива);

- *достоверность* («достаточность» для объективной характеристики состояния процесса профессионального развития учителей, выявления закономерностей, фактов, не допускающих спорных или противоречивых оценок различными субъектами);

- *валидность*, адекватность выбранного признака показателя тому, что именно необходимо оценить;

- *комплексность*, возможность через применение совокупности признаков показателей раскрыть содержание и сущность профессионального состояния педагогов;

- *нейтральность*, устойчивость от воздействия на исследуемый процесс профессионального развития учителей.

Предлагаемая нами система критериев оценки уровня профессионального развития педагогов, проявляющегося в конкретных признаках, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и мнения экспертов. В роли, которых выступали руководители образовательных учреждений (директора и заместители директоров образовательных учреждений – 60 человек; руководители районных управлений образования г. Екатеринбурга – 10 человек; руководители муниципальных органов управления образованием Свердловской области – 20 человек), проходивших обучение на курсах повышения квалификации факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки УрГПУ, а также педагоги образовательных учреждений г. Екатеринбурга – 200 человек, Свердловской области (г. Верхняя Пышма, г. Артемовский, г. Серов, г. Красноуфимск, г. Новоуральск, г. Полевской – 120 человек).

В результате проделанной работы мы выделили следующие группы критериев:

Аксиологический критерий, позволяет определить совокупность педагогических ценностей. В процессе профессиональной деятельности педагоги овладевают соответствующими идеями и концепциями. С учетом того, что педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования, мы, опираясь на исследования И.Ф.Исаева, делим их на группы: *общественно-педагогические ценности* – функционируют в масштабах всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии и философии. Это идеи, представления, нормы и правила, регламентирующие воспитательную деятельность и общение в рамках всего общества; *профессионально-групповые ценности* – представляют собой совокупность идей, концепций и норм. Регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов (педагоги школ, лицеев, колледжей, вузов); *коллективные профессиональные ценности* - представляют совокупность идей, взглядов, позиций на вопросы воспитания и обучения подрастающего поколения, разделяемые, и принимаемые всеми членами конкретного педагогического коллектива определенного образовательного учреждения. Они обладают устойчивостью и стабильностью существования и отражают целевую и мотивационную направленность педагогического коллектива. Степень присвоения коллективом педагогических ценностей зависит от активности коллективного профессионального сознания.

Технологический критерий включает в себя способы и приемы профессиональной педагогической деятельности педагогов. Педагогическая деятельность технологична по своей природе. В связи с этим требуется операциональный анализ педагогической деятельности, позволяющий рассматривать способы и приемы коллективной педагогической деятельности, посредством решения коллективом непрерывной цепочки многообразных педагогических задач.

Эмоционально-волевой критерий характеризует эмоциональную сторону взаимодействия между членами педагогического коллектива, представлен проявлениями таких качеств как эмпатия, способность членов коллектива к сопереживанию и сочувствию, толерантность (терпимость) к другим коллективам и членам своего коллектива. В современных нестабильных условиях существования, крайне необходимы умения учителей совместно преодолевать трудности, переживать нестабильные, стрессовые ситуации, оказывая эмоциональную помощь и поддержку друг другу. Кроме того, проявление воли коллектива, регуляция поведения его членов, способствуют эмоциональному комфорту, повышению работоспособности и сплоченности коллектива, помогают преодолеть негативные ситуации, сохранив при этом свою целостность и неповторимость.

Критерий творческой активности (креативности) педагогов - проявляется в интеллектуальной активности членов коллектива, развитости таких качеств как педагогическая интуиция и педагогическая импровизация в условиях изменяющихся подходов в обучении и воспитании. Современные требования к педагогической деятельности предполагают творческий, инновационный характер педагогической деятельности. С внедрением в образовательный процесс современных технологий обучения, от учителей требуются систематичное повышение своего профессионализма, выполнение различных ролей в процессе обучения, использования новых, авторских технологий и подходов.

Рефлексивно-результативный критерий, характеризует способность педагогов к рефлексии в достижении позитивных результатов в профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия в наибольшей степени актуализируется (становится востребованной) в коллективе и наиболее успешно используется в практическом управлении коллективом тогда, когда возникает необходимость его профессионального разви-

тия, изменения его потенциальных профессиональных свойств, именно поэтому рефлексия является критериальным признаком профессионального развития коллектива учителей. В результативности в виде показателей конкретных продуктов профессиональной коллективной деятельности «фокусируются» определенные уровни развития профессиональных свойств коллектива. Одним их показателей данного критерия можно считать степень развития педагогического мышления. Поскольку педагогическое мышление является важнейшей *интеллектуальной составляющей* педагогического сознания. *Интеллектуальный компонент* определяет глубину, полноту, творческий характер и результативность деятельности, осуществляемой в соответствии с тем или иным уровнем развития педагогического сознания. Данный критерий содержит следующие показатели: сформированность педагогической рефлексивной культуры педагогов, операциональный характер деятельности (профессиональные задачи, решаемые педагогами, группы профессиональных умений).

Выбор эмпирических показателей, должен осуществляться с учетом специфики педагогической деятельности и отражать ее важные стороны. Предлагаем использовать следующие показатели результативности деятельности учителей: эффективность учебных занятий педагогов, уровень обученности и воспитанности обучающихся, динамика роста профессионализма членов коллектива, возможности для профессионального роста педагогов в коллективе, уровень рефлексивной культуры педагогов, соответствие жизнедеятельности коллектива социальным ожиданиям.

Обратимся к характеристике основных критериев и показателей сформированности уровня профессионального развития коллектива учителей (таблица № 3).

Таблица № 3 - Характеристика ведущих критериев и показателей сформированности уровня профессионального развития педагогов

<i>Крите- рии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Аксио- логи- ческий	Профессиональ- но- педагогическая направленность членов педагогиче- ского коллекти- ва	Выраженность единой коллектив- ной педагогической позиции по во- просам обучения, воспитания и раз- вития подрастающего поколения; интерес к педагогической профес- сии и желание заниматься ею; уме- ние педагогического коллектива выбирать четкую, ясную, реальную, социально одобряемую цель дея- тельности и стремиться к ее дости- жению, на основе поиска новых пу- тей, вариантов решений; готовность педагогического коллектива к про- фессиональному развитию, ориен- тированность на профессиональный успех и достижения; соответствие целевых коллективных установок общественным потребностям; го- товность педагогического коллекти- ва прикладывать усилия для дости- жения высоких результатов в про- фессиональной деятельности, мак- симально используя коллективный профессиональный потенциал; стремление педагогического кол- лектива к профессиональному са- моразвитию
	Сформированность норм стандартов, эталонов культу- ры поведения и общения в педаго- гическом коллек- тиве, т.е. профес-	Проявление культуры поведения в педагогическом коллективе, педаго- гического общения на основе педа- гогической этики; приоритет духов- ных (интеллектуальных) и душев- ных (чувственных) качествам, про- являющимся в профессиональной

	сиональной нравственности. Осознание ценности профессиональных знаний	деятельности; внутреннее принятие членами коллектива социально ценностных этических норм, способствующих снятию остроты противоречий между личными, коллективными и общественными потребностями
Технологический	Профессионально – педагогическая компетентность педагогов (педагогическая эрудиция)	Наличие у педагогов современных знаний общего (педагогика и психология) и специального характера умений и навыков, позволяющих квалифицировано выполнять профессиональные задачи; наличие основных компонентов профессиональной компетентности (социально – правовой, специальной, персональной, аутокомпетентность).
	Профессионально-педагогическая инициативность	Способность учителей к профессиональной самостоятельности, педагогической креативности: умение инициативно и творчески работать, проявляя профессиональную любознательность, ставить реальные цели, выдвигать обоснованные гипотезы, определять новые (инновационные) способы эффективного решения профессиональных задач; наличие умений в решении всего спектра задач.
	Профессиональная организованность	Способность учителей к организации самостоятельной деятельности в различных ситуациях, наличие в коллективе органов управления и самоуправления

	Профессиональная согласованность (сработанность)	Взаимодействия в педагогическом коллективе, характеризующееся максимально возможной продуктивностью и эффективностью в профессиональной деятельности, социально – психологической совместимостью в деловой (профессиональной) и межличностной сфере, способностью к интеграции вкладов каждого педагога в общий результат
	Операциональный характер профессиональной деятельности	Характеристика превалирующих видов профессиональной деятельности педагогов: базовой (обучение и воспитание уч-ся), инновационных видов (анализ и диагностика, прогнозирование и проектирование учебно-воспитательного процесса), направленных на самообразование и повышение квалификации.
	Профессиональные задачи, решаемые педагогами	Типовые профессиональные задачи, задачи по диагностике, прогнозированию и проектированию развития личности обучающихся, развитию педагогической рефлексии
	Группы профессиональных умений	Базовые, аналитические, диагностические, прогностические, проектировочные, коммуникативные и др.
Эмоционально - волевой	Волевая самоорганизация	Способность и желание педагогов выявлять проблемы в ОУ и решать их современными методами в силу профессионального отношения к делу и повышения своей квалификации Способность педагогов создавать напряжение при преодолении препятствий в процессе продвижения к цели и противостоять трудностям и препятствиям
	Профессиональ-	Индикатор самочувствия системы,

	<p>ное взаимодействие и общение на основе:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эмоционального единства; - педагогической эмпатии; - профессиональной идентификации; - педагогического такта; - педагогической толерантности 	<p>способность учителей к самонастраиванию, к выработке адаптационных и компенсаторных механизмов поведения, характеризующих стрессоустойчивость педагогического коллектива в экстремальных условиях и преобладающий «мажорный» коллективный настрой; Эмоциональное сопереживание в педагогическом коллективе, отклик на чувства другого человека, смелое выражение членами коллектива своих чувств; стремление педагогов оказать помощь любому члену коллектива в преодолении профессиональных и других трудностей</p> <p>Процесс отождествления личности педагога с педагогическим коллективом, индивидуальных целей и ценностей с коллективными целями. Чувство разумной меры на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников профессионального общения. Отношение к ребенку как главной ценности</p> <p>Соблюдение коллективных норм реагирования на высказывания членов коллектива, допущение и внимание к различным точкам зрения в педагогическом коллективе</p>
<p>Творческая активность (креативность) педагогов</p>	<p>Профессиональная инициативность педагогов, стремление к профессиональному росту</p>	<p>Умение педагогами качественно и творчески выполнять свои функции, проявлять профессиональную любознательность, умение извлекать новые знания из исследования собственной коллективной деятельности и перестраивать ее на основе освоения новой научной информации; стремление членов педагогического коллектива к постоянному профессиональному совершенствованию.</p>

	Профессиональная креативность	Способность учителей к осуществлению деятельности на инновационном уровне, способность к решению творческих профессиональных задач, владение новыми технологиями; проявление творческой инициативы работников, наличие потребности в творчестве в педагогическом коллективе
	Профессионально-педагогическая интуиция	Способность педагогов реально определить последствия профессиональной деятельности, формировать ясный профессиональный прогноз будущего, использование методов прогнозирования в профессиональной деятельности
	Профессиональная импровизация	Нахождение учителем неожиданного варианта решения и его реальное воплощение, совпадение процесса создания и применения их при минимальном разрыве
	Профессиональная находчивость	Способность учителя к нахождению способов решения профессиональных проблем в короткие сроки
Рефлексивно-результативный	Сформированность профессиональной самооценки педагогического коллектива.	Сформированность в педагогическом коллективе эмоционального отношения к своему коллективу, раскрытие коллективных профессиональных потребностей, способностей, интересов, т.е. определение коллективного профессионального потенциала педагогического коллектива на основе самонаблюдения, самоанализа и саморефлексии.
	Результативность профессиональной деятельности; динамика профессионального роста членов педагогического коллектива	Характеристика уровня обученности, воспитанности, развитости обучающихся; условий для повышения профессионализма членов коллектива; сформированность рефлексивной культуры в педагогическом коллективе; степень соответствия

	ва; возможности для профессионального роста личности в педагогическом коллективе; соответствие жизнедеятельности педагогического коллектива социальным ожиданиям	результатов профессиональной коллективной деятельности ожиданиям социума.
--	--	---

Показатели каждого из вышеперечисленных критериев определяются различными способами:

- *аксиологического*, с помощью анкетирования, интервьюирования, индивидуальных бесед, определения коэффициента и индекса удовлетворенности по методике В.А.Ядова;

- *технологического*, на основе анализа умений педагогов и типов решаемых задач;

- *эмоционально-волевой*, на основе анкетирования, интервьюирования, анализа и наблюдений; метода обобщения независимых характеристик;

- *творческая активность членов педагогического коллектива*, с помощью метода самооценки, наблюдения, решения педагогических ситуаций в условиях проведения семинаров для педагогического коллектива, деловых игр;

- *рефлексивно-результативный*, на основе анкетирования, наблюдения, бесед в педагогическом коллективе; анализа деятельности педагогического коллектива по информационным источникам: аналитические справки, аттестационные материалы образовательного учреждения, анализ работы школы; анкетирование субъектов образовательного процесса: родители, учащиеся; самооценки.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что необходимыми критериями для определения сформированности

уровня профессионального развития педагогов являются следующие:

- *аксиологический*, позволяющий определить ценностное отношение педагогов к профессиональной деятельности;

- *технологический*, включает в себя способы и приемы профессиональной педагогической деятельности;

- *эмоционально-волевой*, характеризующий эмоциональную сторону взаимодействия между членами педагогического коллектива творческая активность педагогического коллектива;

- *рефлексивно-результативный* характеризует способность достигать учителями позитивных результатов деятельности, сформированность педагогической рефлексии в коллективе.

Ведущими критериями в определении сформированности уровня профессионального развития педагогов, мы считаем аксиологический и рефлексивно-оценочный.

Проведение мониторинговых исследований в образовательном учреждении сопряжено с рядом проблем. Недостатки при анализе результатов обследований - не редкость. Предположим, что мы получили точные, адекватные реальному состоянию дел цифровые материалы. В большинстве случаев это свидетельствует только о том, что нами выявлен, зафиксирован какой-то факт. Он может быть основан просто на собственном мнении эксперта, на сравнении результатов с нормой или результатами аналогичных систем, на динамике. Но очень редко мы оказываемся в состоянии с достаточной долей вероятности определить причины, вызвавшие зафиксированный факт. При поиске этих причин и возникает большинство ошибок. Они могут быть обусловлены слабым знанием ситуации в конкретной образовательной системе, незнанием законов развития каких-то явлений, тем, что образовательная система данного уровня вообще не оказывает влияния на изучаемый факт.

Проблема детерминации того или иного явления или факта. Выявления влияния именно педагогических, а не иных социальных факторов, обуславливающих то или иное явление, - вопрос достаточно сложный, но без его решения нельзя определить возможности образовательных систем, функции и результаты образовательной деятельности школы, необходимые преобразования образовательной системы. Вероятно, общее направление анализа должно заключаться в поиске вера альтернативных объяснений зафиксированного факта или явления.

Второй проблемой является применение некоторых норм в качестве основания для сравнения. Спор о том, должны ли эти нормы быть статистическими или критериальными, носить социальный или специфический характер, каковы способы их получения и прочее, не представляется существенным. Для практика важен факт существования каких-то метрологических обоснованных оснований для сравнения и их использования при интерпретации количественных и качественных данных.

Анализ результатов достаточно сложен. Он требует учёта целого ряда дополнительных факторов, хорошего знания процессов, происходящих в системе. Достаточно адекватным выходом для анализа в рамках мониторинга представляется «валидизация здравым смыслом», когда получаемые результаты подвергаются обсуждению с участием максимального количества лиц, заинтересованных в качественных результатах. Если говорить об общих направлениях при анализе, возможно, они будут, как и в других социальных науках: повторение исследования и максимизация критики, подтверждение качественного исследования количественными результатами, а количественных - качественным анализом, поиск сочетания внутренних и внешних оценок. Выбор показателей, одновременное проведение мониторинга разного типа (вида) может привести к псевдонаучному описанию состояния системы.

Здравый смысл в этом случае выступает как необходимое дополнение количественных и качественных методов, используемых в мониторинге.

Мониторинг не предусматривает права на ошибку, его результаты должны быть значительно более качественными, может быть, именно поэтому для мониторинга характерна проверка и перепроверка результатов здравым смыслом.

Специфические педагогические деформации являются препятствием на пути эффективной реализации мониторинга. Нужен мониторинг, учитывающий специфику системы, тогда у него есть все основания стать тем средством, использование которого позволит в значительной мере решить проблему информационного обеспечения управленческих решений, некоторых проблем стандартизации, в значительной мере содействовать сохранению единого образовательного пространства.

К числу проблем, для решения которых невозможно эффективное использование мониторинга как средства совершенствования системы информационного обеспечения сферы управления образованием, можно отнести проблему преодоления существующих управленческих стереотипов; наличие определённых несовершенств в системе управления образованием, обуславливающих не заинтересованность отдельных субъектов этого управления, по тем или иным причинам, в получении объективной информации о деятельности образовательных систем и препятствующих получению такого рода информации; отсутствия умений использования получаемой информации для принятия конкретных управленческих решений у субъектов управления; проблему доверия результатам обследований; проблему обеспечения продуктивности проведения мониторинга.

Управленцев - практиков часто волнуют *проблемы технологии мониторинга* (обеспечение высокого качества инструмента-

рия, разработка критериев оценивания, индикаторов, выборка объектов, сам процесс измерения, статистическая обработка результатов, а так же их адекватная интерпретация.) И не случайно. Не правильное использование инструментария, особенно психологического; отсутствие анализа конкурентных гипотез, факторов, влияющих на оценку; преувеличение значения тестирования, особенно компьютерного варианта; недостаточное внимание уделяется оценке социальных результатов; использование не совместимых средств и методов; использование устаревших, некорректных методик для оценки состояния образовательных систем и другие - всё это ведёт к искажению объективных результатов, подобных исследований и лишает педагогический мониторинг его перспективной цели - поиска путей развития и оптимизации работы общеобразовательной школы. Набор управленческого инструментария сам по себе, конечно необходим, но использование его имеет смысл только при наличии модели мониторингового исследования. Конкретный тип модели мониторинга определяет основные черты управленческих механизмов - внедрения и использования информации, а так же содержит в себе именно тот инструментарий, который соответствует цели долгосрочного наблюдения.

Смысл мониторинга профессионального развития педагогов общеобразовательной школы не столько в том, чтобы получить конкретную картину изменений, происходящих в процессе профессионального становления педагогов в определенный момент, на определенной стадии, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития этого процесса, предвидеть возможные пути управленческой деятельности, направленные на поддержку и развитие положительных изменений и на торможение, блокировку, трансформацию нежелательных. Многие ошибки в управлении и в педагогике возникают из-за того, что мониторинг рассматривается только как средство минимизации отклонений, а не как путь выявления ошибок в

самих целях, планах, нормах, установленных администрацией образовательного учреждения.

Часто у управленцев возникает вопрос о месте мониторинга в процессе управления образовательным учреждением. В этом смысле, мы придерживаемся взглядов Н.О.Вербицкой, утверждающей, что мониторинг имеет прямое отношение к информационной стадии управления. В обоих случаях речь идёт об *информационных процессах*. Отличительной чертой мониторинга, как уже отмечалось, является информация о соответствии фактического результата его ожиданиям, а так же оценка этого соответствия. Обратная информация - ещё один элемент мониторинга, а, следовательно, и управления образовательным учреждением. На её основе изменяется отношение к результату, и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей. Для обеспечения эффективности мониторинга в образовательном учреждении, важным становится ряд требований, которым должна удовлетворять обратная информация: *полнота, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность и специфичность* для каждого уровня мониторинга. Эти требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга.

Итак, по своему внутреннему строению мониторинг объединяет три важных компонента, включающих перечисленные функции и присутствующих в управлении:

- 1) контроль различных сторон деятельности;
- 2) экспертизу различных сторон деятельности;
- 3) систему информационного обеспечения управления.

Мониторинг основывается на этих компонентах, но не заменяет ни один из них. Мониторинг не может быть ни системой контроля, ни экспертизой, ни системой информационного обеспечения управления. Более того, без существования в образовательном учреждении отлаженной системы сбора

информации, системы контроля и экспертизы организация мониторинга в реальной школьной практике не возможна. В этом отношении мониторинг представляет собой нововведение, базирующееся на трёх, упомянутых выше, китах традиционного управления.

Почему же бессмысленно организовывать в образовательном учреждении отдельно взятую службу мониторинга без отлаженных систем экспертизы, контроля и информационного обеспечения?

Во-первых: длительное наблюдение за состоянием и развитием процесса, явления практически не возможно только на основе стабильно существующей информационной базы, которая систематически пополняется, а её данные активно используются в работе педагогическим коллективом ОУ. Вопрос о том, на сколько в этом отношении имеет смысл искусственное создание новой информационной базы специально для мониторинга при существующих нагрузках руководителей и педагогов образовательного учреждения, требует серьёзного экономического осмысления.

Во-вторых: представим себе, что в образовательном учреждении отсутствует относительно стабильная система показателей внутри школьного контроля, по которым оценивается эффективность образовательной деятельности. Именно на этих показателях, которые используются много лет, и возможно построение показателей мониторинга. Возникает вопрос: а как быть, если нам нужны показатели, которые раньше не использовались, например коэффициент умственного развития учащихся, или профессиональные ценности педагогического коллектива, или ещё более сложный показатель обученности или развития? В этом случае новый показатель должен быть включен в систему традиционного стабильного контроля. В результате, через 5 - 10 лет мы получим информацию, которая необходима для мониторинга.

В-третьих: когда перед нами набор разнообразной информации за 5 - 10 лет и нам нужно обработать и наглядно представить графики, диаграммы, таблицы мониторинга, без приёмов экспертизы обойтись практически нельзя. Экспертиза с её возможностями сделать профессиональный срез той или иной стороны деятельности образовательной организации и наглядно представить результаты даёт мониторингу необходимый набор инструментов анализа. Конечно, можно предположить, что организован мониторинг с фиксированными, неизменными показателями и ситуация будет такой 5 - 10 лет. Тогда нет необходимости пользоваться услугами экспертизы. Но при ситуации непрерывных изменений в области образовании в такую идиллическую картину поверить очень трудно. Через некоторое время, всё равно, понадобятся новые данные мониторинга, и обращения к экспертизе не избежать.

С другой стороны, мониторинг предназначен для получения информации о тенденциях развития объекта исследования. Зная тенденции развития, можно продумывать управленческую стратегию. В самом простом случае это решение вопроса о том, будет ли управленческая команда «приспосабливаться» или будет пытаться изменить ситуацию. Это ещё раз подтверждает, что мониторинг не может заменить функцию контроля, так как контроль даёт руководителю информацию о выполнении конкретных управленческих действий. Информация о тенденциях необходима далеко не каждый день, а вот информация о реализации намеченных планов нужна регулярно.

Таким образом, мониторинг является самостоятельным звеном в управленческом цикле, его нельзя идентифицировать ни с одной функцией управления, и, в то же время, он непосредственно с ними связан. По своему внутреннему строению мониторинг напоминает пирамиду, в основании которой лежат системы: контроля, информационного обеспечения управления и экспертизы. Организуя мониторинг в образовательном учреж-

дении, уже нельзя пренебрежительно относиться ни к одному из информационных документов контроля и экспертизы. Любой из них может стать источником информации. В свою очередь, информация, которая является верхушкой пирамиды, становится базисом для принятия управленческих решений разного уровня.

Таким образом, мониторинг в образовании не заменяет и не ломает традиционную систему управления, а требует обеспечения её стабильности, долгосрочности и надёжности.

Однако, мониторинг сложный и серьёзный управленческий механизм, и применять его нужно тогда, когда сам руководитель и вся управленческая система образовательного учреждения достигли в своём саморазвитии определённого уровня стабильности.

Речь здесь идёт об уровнях реализации управления. Через эти уровни проходит каждый руководитель и его управленческая команда в процессе становления и саморазвития. Р.Ф. Абдеев выделяет четыре таких уровня:

1) Уровень стихийной, авральной реакции на складывающиеся обстоятельства и возникающие проблемы. Здесь не до инноваций. На этом уровне главное - не упустить бразды правления.

2) Уровень жёсткого командно - административного управления. Это важно для укрепления главенствующей, руководящей роли управленца.

3) Уровень «здорового смысла» и саморегуляции. Возникает интерес к получению обратной связи от коллектива и осознание руководителем реальности и выполнимости отдаваемых приказов и распоряжений. Мониторинг осуществляется как бы на бытовом уровне, но его эффект приводит к осознанию необходимости введения научно обоснованного мониторинга.

4) Уровень научного само развивающегося управления. Этот уровень соответствует этапу, когда система управления достиг-

ла необходимого уровня стабильности и нуждается в научно обоснованной обратной связи для разработки стратегии и тактики дальнейшего развития.

Таким образом, управленческой команде необходимо естественным образом дорасти до этапа, когда им понадобится долгосрочная, научно обоснованная обратная связь.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что в процессе профессионального развития педагогический коллектив проходит три уровня: критический (необходимый, но недостаточный) и уровень допустимый (необходимый и достаточно благоприятный) и оптимальный (наиболее благоприятный).

Мониторинг профессионального развития учителей входит в существующую систему управления образовательным учреждением, поскольку главной его задачей является получение достоверной, объективной информации о процессе и требует высокого уровня управленческой культуры руководителей образовательного учреждения.

3.2. Характеристика этапов мониторинга профессионального развития педагогов

Исследование педагогической деятельности обычно ограничивается перечислением профессиональных умений и определением уровня их выраженности. В итоге деятельность представляется как выбор статистических элементов без учета ее развития в процессе профессионального становления. Поэтому данные о педагогической деятельности не раскрывают психологических механизмов ее освоения и достижения мастерства. Решение этих вопросов возможно только при исследовании динамики профессиональной деятельности.

Эффективность построения любого сложного явления или процесса и управления его развитием обеспечивается специфическими типами деятельности, одним из которых является мониторинг.

О мониторинге говорят, когда в построении какого-либо нового процесса постоянно отслеживают происходящие в реальной предметной среде явления, с тем, чтобы включить результат текущих наблюдений в управленческую деятельность. Таким образом, мониторинг предполагает выработку особых текущих знаний о состоянии процесса с последующим их переводом на язык человеческих отношений.

Исходным моментом, на наш взгляд, является профессиональная деятельность как сложный развивающийся процесс, который необходимо подвергать постоянному отслеживанию и корректировке.

Предлагаемая нами технология мониторинга обеспечивает целостность и непрерывность управления процессом профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной школы. В основе мониторинга по предлагаемой нами технологии находят практическую реализацию основные принципы (непрерывности, научности, диагностико-прог-

ностической направленности, целостности и преемственности) и методы педагогической диагностики (наблюдение, опрос, беседа, интервью, анкетирование, тесты, изучение школьной документации), а также использование метода иллюстративно-клинического анализа профессиональной деятельности педагогов.

Практическая реализация предлагаемой нами технологии мониторинга профессионального развития педагогов образовательной организации выполняет несколько задач:

- способствует гуманизации процесса управления профессиональным развитием педагогов, создавая условия для самоконтроля и самоорганизации педагога в современных социокультурных условиях, сориентировав их на достижение социально-значимых результатов деятельности;

- создает ситуацию успеха в профессиональной деятельности педагога, определяя условия для объективной оценки профессиональных достижений педагогов;

- позволяет определить тенденции, изменения в процессе профессионального развития педагогов и организовать адресное педагогическое влияние с целью улучшения общих показателей профессиональной деятельности специалистов.

В результате наших исследований, мы пришли к выводу о том, что для объективной оценки деятельности педагога нет необходимости в создании нормативной модели в рамках общеобразовательной школы. Наше мнение основывается на том, что в настоящее время имеются разработанные Министерством образования квалификационные характеристики, позволяющие оценивать профессиональную деятельность педагога. Более того, мы считаем, что наличие нормативной модели может вызвать у учителя негативные переживания психологического характера в случае отклонения от нормы в обратную сторону, что может вызвать депрессивное состояние самых неустойчивых в этом отношении групп - это молодых

учителей, только начинающих свою профессиональную деятельность, и учителей пенсионного возраста, которые в силу чисто физиологических возможностей могут "отставать" по некоторым показателям от "нормы". На наш взгляд, более гуманным будет сравнение результатов деятельности педагога не с "нормой", а со своими собственными достижениями в течение определенного периода деятельности или с результатами коллег, имеющих сходные возрастные и квалификационные (категория, стаж) характеристики.

Нами предлагается технология мониторинга профессионального развития педагога общеобразовательной школы, состоящая из семи взаимосвязанных этапов.

I этап - подготовительный или первичное накопление информации

Задача этапа: организовать и осуществить первичный, целенаправленный, систематизированный сбор информации по выделяемым критериям и показателям результативности профессиональной деятельности.

Выделяется 2 группы критериев результативности профессиональной деятельности учителя:

1 группа – определяющая уровень научно-теоретической, методической и психолого-педагогической подготовки учителя;

2 группа – позволяющая оценить результаты практической деятельности педагога.

Используемые методы: наблюдение, анкетирование, анализ документации, тестирование, квалиметрические методики.

II этап – исходно-диагностический

Задача этапа: определение исходных показателей профессиональной деятельности педагога (учебной, научно-методической, общественной), тенденции изменения которых будут отслеживаться в дальнейшем, а также определение уровня профессионального развития педагога.

На этом этапе руководитель имеет возможность, используя

методы беседы, наблюдения, анализа, сравнения и другие, определить уровень профессионального развития педагога.

На основании полученных данных на 2 этапе мониторинга проводится детальный анализ причин возникновения встречающихся в процессе профессионального становления трудностей и проблем.

III этап - уточняющий

Задача этапа: выявить объективные и субъективные причины, определяющие результативность профессиональной деятельности педагога.

Деятельность руководителя на данном этапе предполагает изучение профессиональной биографии педагога, выявление профессиональных кризисов и их влияние на процесс профессионального развития, используя клинический метод анализа профессиональной деятельности. Этот метод в полном объеме включает 5 этапов: беседу с руководителем до начала наблюдения; наблюдение в процессе профессиональной деятельности педагога; анализ полученных результатов; консультативную беседу; планирование действий, направленных на совершенствование процесса профессионального становления педагога. Кроме того, на данном этапе изучается мнение коллег, учащихся, родителей об уровне профессионализма педагога. При этом используются методы: беседа, анкетирование, оценка "равным по положению" и другие.

Изучение профессиональной биографии учителя позволяет руководителю глубже понять личность педагога, оценить воздействие витагенных факторов на динамику его профессионального развития. Метод иллюстративно-клинического анализа профессиональной деятельности учителя позволяет выстраивать личностные события в причинно-следственные связи и проследивать их влияние на дальнейшее течение жизни учителя. Использование этого метода позволяет установить

этапы профессионального развития конкретной личности, определить влияние кризисов в профессиональной деятельности на процессы развития педагога, изучить возможности и желания педагога, а также их реализацию в процессе профессиональной деятельности.

IV этап – планово-прогностический

Задача этапа: определение тенденций процесса профессионального развития педагога, планирование и прогнозирование профессиональной деятельности педагога с учетом выявленных проблем в процессе профессионального становления.

Осуществляя прогноз, руководитель в центр внимания должен ставить, прежде всего, позитивные тенденции процесса профессионального развития педагога, а от них идти к тенденциям негативным, определять условия, при которых позитивные элементы будут доминировать над негативными. Говоря о педагогическом прогнозировании профессионального развития педагога, необходимо учитывать следующие виды фона: биологический (определяется психо-физиологическими особенностями личности, как наследственно-приобретенными, так и сформировавшимися в постнатальный (послеродовой) период); социально-психологический (определяется совокупностью общественных и межличностных отношений, в которые включается передача в процессе профессиональной деятельности); воспитательный (образуется системой целенаправленных, организованных влияний, которые участвуют в процессе формирования нравственных качеств личности).

Главное содержание педагогического прогноза профессионального развития педагога составляет предвидение основных тенденций в этом процессе. Прогноз - это ориентир для организации деятельности. Он выполняет роль инструмента не только ближайшего, но и перспективного планирования, без которого предупреждение возможных отклонений в процессе

профессионального становления, нейтрализация нежелательных, усиление позитивных тенденций невозможны.

В ходе практической реализации данного этапа руководителем прогнозируется и планируется деятельность, направленная на совершенствование профессионального развития педагога.

V этап – организационно-деятельностный

Задача этапа: организовать работу с педагогом по совершенствованию процесса профессионального развития.

В ходе реализации данного этапа руководитель совместно с учителем организует деятельность по совершенствованию процесса профессионального развития, определяются мероприятия и сроки выполнения, и виды отчетной документации, предоставляемой по результатам реализации запланированного. Руководитель организует участие педагога в различных формах методической работы (семинарах, педагогических чтениях и так далее), а также организует внешнюю учебу (курсы, семинары), осуществляемую для педагогов вне стен образовательного учреждения с целью решения профессиональных проблем.

Руководитель образовательного учреждения планирует организацию внутренней и внешней учебы педагогов, позволяющей решить ряд выявленных профессиональных проблем.

VI этап – коррекционно-творческий

Задача этапа: внести в планирование деятельности по совершенствованию процесса профессионального развития педагога, изменения (коррективы) с учетом изменившихся условий.

В процессе совместной деятельности руководителя и педагога возникают различного рода проблемы, сложности, порождаемые действием как закономерных, неизбежных, так и случайных, сопутствующих факторов. В этом случае, для обеспечения нормального хода процесса профессионального

развития педагога, необходима коррекция совместных действий.

VII этап – итогово-аналитический

Задачей этапа является подведение итогов и анализ проделанной работы по обеспечению процесса профессионального развития педагога.

В ходе итогово-аналитического этапа определяется и эффективность содержательно-технологических мероприятий, предпринимаемых в целях совершенствования процесса профессионального развития каждого педагога образовательной организации.

В качестве выводов необходимо отметить, что предлагаемая технология мониторинга профессионального развития педагогов образовательной организации, основанная на принципах непрерывности, целостности, диагностичности, прогностичности и преемственности процессов слежения и диагностики с использованием иллюстративно-клинического метода анализа профессиональной деятельности учителя, позволит:

1) ввести планомерное отслеживание изменений в системе профессиональной деятельности педагогов (используя качественные и количественные показатели профессиональной деятельности) с целью включения результатов наблюдения в управление процессом профессионального развития педагогов общеобразовательной школы;

2) принимать эффективные организационно-методические управленческие решения, направленные на совершенствование процесса профессионального развития педагогов и коррекции профессиональных проблем специалистов, связанные с недостаточным развитием или деформированностью процесса профессиональной деятельности;

3) определить проблемные зоны на различных уровнях профессиональной деятельности и применять эффективные

управленческие решения, направленные на развитие творческой инициативы педагогов;

4) прогнозировать динамику изменений в системе профессиональной деятельности педагогов общеобразовательной школы;

5) основными показателями мониторинга являются тенденции, наблюдаемые в ходе отслеживания результатов профессиональной деятельности педагогов.

В ходе реализации предлагаемой технологии мониторинга, руководитель имеет возможность, используя метод клинического анализа профессиональной деятельности, познакомиться с индивидуальной траекторией профессионального развития педагогов школы. Изучая витагенный опыт учителя и его профессиональную биографию, руководителю открываются глубинные механизмы, заставляющие педагога двигаться по пути профессионализации, выявить глубинные мотивы профессионального развития, определить количество профессиональных кризисов и жизни учителя и их роль в процессе профессионального развития.

В ходе реализации мониторинга создаются условия для совершенствования процессов профессионального развития учителя. Полученные результаты по 4-м направлениям профессиональной деятельности позволяют педагогу проанализировать их в течение длительного периода, акцентируя свое внимание на выявленных профессиональных трудностях и проблемах.

Анализ методического уровня учителя проводится на основании экспертных оценок. Экспертами выступают: директор школы, завуч, руководители методических объединений, учителя-методисты, имеющие высшую и первую категорию.

По результатам проведенных открытых уроков и контрольных посещений определяется средний балл оценки методического уровня.

Анализируя эти результаты в течение нескольких лет, учитель имеет возможность определить основные тенденции в совершенствовании индивидуального методического уровня.

На этом уровне отслеживается и общий рейтинг учебно-методической работы. Сравнивая этот показатель по годам, можно определить процентное приращение в достижениях конкретного учителя.

Все полученные данные по видам профессиональной деятельности заносятся в карточку индивидуального педагогического мониторинга учителя. Эти данные дают возможность самоанализа профессиональной деятельности учителя.

Реализация мониторинга позволяет руководителю эффективно планировать деятельность с каждым учителем, направленную на совершенствование процесса профессионального развития, применить личностно-ориентированный подход в управлении коллективом, выявить проблемы всего педагогического коллектива в целом, спланировать работу по повышению профессионального уровня коллектива.

На вопрос о кажущейся трудоемкости представленной технологии мы хотели бы сказать, что, во-первых, основная работа по подсчету рейтинга, балльной оценки проводится 2 раза в год (в декабре, мае), анкетирование педагогов по вопросам определения психолого-педагогических характеристик 1 раз в 2 года, а во-вторых, проведение мониторинга предусматривает широкое использование современной электронно-вычислительной техники, что значительно сокращает временные затраты на осуществление всех мониторинговых процедур.

В качестве выводов необходимо отметить следующее:

1. Предложенная технология по реализации мониторинга профессионального развития педагогов имеет важное гуманистическое значение, так как позволяет каждому учителю отслеживать индивидуальную траекторию профессионального развития, сравнивая свой полученный результат деятельности за

определенный период, устраняет нормирование творческого труда учителя отсутствием заданных нормативных показателей, позволяет сделать процесс совершенствования профессионального развития более активным и творческим.

2. Мониторинг должен проводиться на основе реализации системного подхода к анализу фактов и явлений педагогической действительности, а также реализации личностно-ориентированного подхода в управлении педагогическими системами.

3. Мониторинг, реализуемый по предлагаемой технологии, позволит руководителю образовательной организации выявить проблемные зоны и определить основные тенденции в направлении профессионального развития каждого члена коллектива, тем самым, создавая условия для самоконтроля и самоорганизации педагогов, сориентировав их на достижение социально-значимых результатов, способствуя созданию ситуации успеха в профессиональной деятельности.

4. Технология мониторинга профессионального развития создает условия для объективности оценивания результатов деятельности педагогов и повышения значимости роли каждого члена коллектива в достижении общих социально-значимых целей.

3.3. Планирование деятельности по внедрению мониторинга профессионального развития педагогов в условиях образовательной организации

Успешная реализация предлагаемой технологии профессионального развития педагогов образовательной организации зависит от качества программы по ее практической реализации.

Внедрение системы мониторинга в образовательном учреждении должно проходить в три этапа:

1 этап – создание условий для формирования системы, или подготовительный.

2 этап – обеспечение функционирования системы, или деятельностный этап.

3 этап – заключительный или итоговый.

Каждый из перечисленных этапов содержит комплекс мероприятий, осуществление которых позволит реализовать поставленные цели. Продолжительность каждого из этапов будет зависеть от конкретной ситуации в образовательном учреждении, т.е. от степени подготовленности условий (нормативно-правовых, научно-методических, организационно-содержательных), от степени смотивированности персонала на предстоящую деятельность, а также от слаженной работы команды управленцев по реализации намеченных целей.

Мониторинг профессионального развития педагогов образовательной организации позволит определить уровни соответствия профессионального развития педагогов требованиям профессиональных характеристик, а также выявить зависимость процессов профессионального развития от личностных, психологических качеств педагога и кризисных периодов в профессиональной биографии.

Программа мониторинга профессионального развития педагогов в образовательной организации

Цель мониторинга: создание информационных условий для формирования целостного представления о динамике профессионального развития педагогов в образовательной организации.

Результаты мониторинга:

1. Информация о реальных темпах и уровне профессионального развития педагогов в образовательной организации.
2. Оценка качества управленческой деятельности, направленной на обеспечение роста профессионализма педагогов.
3. Совокупность новых управленческих решений, адекватных реальной ситуации, отражающей процесс профессионального развития педагогов в образовательной организации.

Задачи мониторинга:

1. Выработка комплекса показателей, которые могут наиболее полно описать реальную картину процесса профессионального развития педагогов образовательной организации.
2. Систематизация информации о состоянии процесса профессионального развития педагогов в образовательной организации.
3. Обеспечение регулярного и наглядного представления информации о динамике профессионального роста каждого педагога в образовательной организации.
4. Информационное обеспечение анализа и прогнозирования профессионального развития педагогов в образовательной организации.
5. Выработка управленческих решений по результатам, полученным в процессе наблюдений за профессиональным развитием педагогов.

Объект мониторинга: процесс профессионального развития педагогов.

Субъекты мониторинга: педагоги образовательной организа-

ции.

Функции мониторинга:

1. Интегративная (позволяет совместить различные показатели, собирать больше сведений об изучаемом процессе).
2. Диагностическая (дает возможность поставить диагноз педагогическому объекту).
3. Экспертная (экспертиза - 1 этап мониторинга).
4. Информационная.
5. Прагматическая.

Планирование деятельности по внедрению мониторинга профессионального развития педагогов образовательной организации

<i>Содержание деятельности</i>	<i>Система организационных мероприятий</i>	<i>Ответственные</i>	<i>Сроки</i>
1 этап – подготовительный – создание условий для формирования системы			
1. Научно-методические условия	1.1. Разработка научной концепции и программы мониторинга профессионального развития педагогов. 1.2. Подготовка пакета методических материалов (диагностического инструментария) для осуществления мониторинговых исследований. 1.3. Выбор комплекса показателей, позволяющих объективно охарактеризовать профессиональную деятельность педагога школы. 1.4. Разработать макет заключения по результату.	Руководитель отдела мониторинга, директор, методический совет	
2. Научно-правовые условия	2.1. Разработать инструкцию по организации мониторинга профессионального развития педагогов в образовательной организации. 2.2. Подготовить приказ о проведении мониторинговых исследований в образовательной организации.		

	<p>2.3. разработать положения о:</p> <ul style="list-style-type: none"> - работе отдела мониторинга; - деятельности каждого специалиста отдела (психолог, социолог, программист и т.д.). <p>2.4. Разработать формы аналитического отчета для всех сотрудников отдела.</p>		
3.Организационно-содержательные условия	<p>3.1. Подбор специалистов, участвующих в мониторинговых исследованиях.</p> <p>3.2. Создание групп экспертов по оценке деятельности отдела мониторинга.</p> <p>3.3. Проведение педагогического совета по утверждению положения состава и программы мониторинга профессионального развития педагогов в образовательной организации.</p> <p>3.4. Проведение методического совета по отбору показателей, характеризующих профессиональную деятельность педагога.</p> <p>3.5. Организовать и провести методическую учебу педагогического коллектива по проблемам профессионального развития специалистов и отслеживания результатов профессиональной деятельности педагогов на современном этапе (тематические семинары, консультации, собеседования).</p> <p>3.6. Организовать индивидуальную методическую помощь педагогов по подготовке и проведению мониторинговых исследований.</p>		
4.Информационно-мониторинговые условия.	<p>4.1. Создать систему сбора, хранения и обработки информации по результатам проведенных мониторинговых исследований.</p> <p>4.2. Определить технические средства, которые будут использованы сотруд-</p>		

	никами отдела мониторинга.		
2 этап – обеспечение функционирования отдела мониторинга			
1. Проведение 1 этапа мониторинга – первичное накопление информации.	<p>1.1. Посещение уроков педагогов с целью определения степени реализации индивидуального подхода в обучении. Умения формировать цели деятельности, умения планировать собственную деятельность и т.д.</p> <p>1.2. Проведение анкетирования педагогов по самооценке научно-методической, методической и психолого-педагогической подготовке.</p> <p>1.3. Анкетирование педагогов с целью изучения затруднений в практической деятельности.</p> <p>1.4. Изучение школьной документации (анализ оценочной деятельности педагога, индивидуальная работа со слабоуспевающими и одаренными учащимися и т.д.).</p> <p>1.5. Анализ результативности деятельности педагога (наличие учащихся призеров МПК, предметных олимпиад, участие в различных конкурсах).</p> <p>1.6. Определение усредненного взвешенного рейтинга деятельности педагогов по четырем видам профессиональной деятельности.</p> <p>1.7. Проведение анкетирования педагогов с целью оценки реализации потребностей в развитии и саморазвитии, а также выявлению факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию и саморазвитию педагогов.</p>	Директор, заместители директора, руководители ШМО, психолог	
2. Осуществление 2 и 3 этапов мониторинга.	<p>2.1. Изучение профессиональной биографии педагогов с целью выявления профессиональных кризисов и их влияние на деятельность учителя.</p> <p>2.2. Изучение мнения коллег, учащихся, руководителей на уровне</p>	Директор, заместитель директора, руководитель отдела монито-	

	<p>профессионализма учителя.</p> <p>2.3. Выявляется уровень профессионального развития педагога.</p> <p>2.4. Заполнение индивидуальных мониторинговых карт на основе результатов мониторинговых исследований.</p>	ринга	
3. 4 и 5 этапы мониторинга	<p>3.1. Индивидуальные беседы с педагогами по результатам, полученным в ходе проведенных диагностических процедур.</p> <p>3.2. Планирование деятельности по искоренению выявленных недостатков в профессиональной деятельности.</p> <p>3.3. Прогнозирование дальнейшей деятельности педагога по повышению профессионального мастерства.</p>	Директор, заместитель директора, руководитель отдела мониторинга	
4. 6 и 7 этапы мониторинга	<p>4.1. Своевременное внесение корректив в планируемую деятельность педагога с учетом изменившихся условий.</p> <p>4.2. В процессе совместного аналитического исследования определить эффективность организационно-содержательных мероприятий, направленных на совершенствование процесса профессионального развития педагогов</p> <p>4.3. Выявление новых проблем, которые предстоит решить педагогу в ближайшей перспективе.</p>	Заместитель директора, руководитель отдела мониторинга	
<p>3 этап – выявление динамики процессов профессионального становления педагогов ОУ и внесение корректив в программу мониторинга</p>			
	<p>1. Анализ отчетов специалистов отдела мониторинга о проведенных исследованиях.</p> <p>2. Подготовка руководителем отдела отчета о деятельности отдела за определенный период.</p> <p>3. Выступление руководителя отдела мониторинга на методическом совете</p>	Директор, руководитель отдела мониторинга, психолог	

	школы о результатах деятельности отдела. 4. Проведение внешней экспертизы деятельности отдела мониторинга. 5. Проверка эффективности принимаемых управленческих решений. 6. Проведение педагогического совета по результатам проведенных исследований с целью анализа полученных данных и определения проблем, перспектив деятельности коллектива по повышению профессионального мастерства. 7. Внесение корректив в программу мониторинга с учетом выявленных проблем и изменившихся условий. 8. Внесение корректив в комплекс показателей и критериев для оценки уровня профессионального становления педагогов ОУ.		
--	--	--	--

Основным критерием эффективности мониторинга профессионального развития учителей является возможность практической реализации предлагаемой технологии.

Опрос педагогических коллективов (около 320 человек) образовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области, показал, следующее:

- 78% опрошенных считают, что внедрение технологии мониторинга профессионального развития педагогов будет способствовать повышению его уровня профессионализма;
- 67% опрошенных считают, что данная технология будет способствовать самоорганизации, и самоконтролю педагогов за результатами профессиональной деятельности;
- 91% заявили, что практическая реализация технологии мониторинга позволит снизить субъективность в оценке результатов профессиональной деятельности педагогического коллектива и каждого педагога;

- 99,5% опрошенных, позитивно оценили использование предлагаемой технологии в управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Таким образом, технология мониторинга оценивается позитивно всеми членами коллектива, так как педагоги получили возможность планомерно, целенаправленно и в системе заниматься самоанализом собственной профессиональной деятельности, что в конечном итоге способствует росту профессионализма каждого педагога и коллектива в целом.

Резюмируя все вышесказанное, хотелось бы отметить, что методологической основой проведения мониторинга профессионального развития педагогов является система методов научно-исследовательской работы, носящих диагностическую направленность. Для проведения мониторинга профессионального развития педагогов на основе принципов целостности, непрерывности, преемственности процессов слежения целесообразно разрабатывать технологическую карту его проведения, включающую несколько логически и содержательно взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов. Основными показателями мониторинга профессионального развития педагогов являются тенденции достижения педагогами социально-значимых квалиметрических показателей, заложенных в характеристику уровней профессионального развития педагогов.

Таким образом, смысл мониторинга профессионального развития педагогического коллектива современной школы не столько в том, чтобы получить конкретную картину изменений, происходящих в процессе профессионального развития педагогов в определенный момент, на определенном этапе, сколько в том, чтобы сделать заключение о тенденциях развития этого процесса, предвидеть возможные пути управленческой деятельности, направленные на поддержку и развитие положительных изменений и на торможение, блокировку, трансформацию нежелательных. Для внедрения технологии мониторинга в управ-

ление образовательной организацией необходима программа, состоящая из трех этапов: начальный (создание комплекса условий для внедрения системы: нормативно-правовых, научно-методических, организационно-содержательных, информационно-технических), основной (функционирование системы мониторинга профессионального развития педагогов) и заключительный или итоговый, а также выделен комплекс критериев оценки сформированности определенного уровня профессионального развития педагогов (ценностного отношения к педагогической деятельности, технологического или педагогической подготовленности членов педагогического коллектива к осуществлению деятельности, творческой активности коллектива, стремления педагогического коллектива к профессиональному самосовершенствованию). Реализация технологии мониторинга, профессионального развития создает каждому члену педагогического коллектива ситуацию успеха, что способствует гуманизации и объективизации отслеживания изменений в процессе его профессионального роста. Данные, полученные в результате мониторинговых исследований профессионального развития педагогов, дают возможность осуществить самоанализ результативности профессионального роста каждого педагога. Реализация мониторинга позволяет руководителю эффективно планировать деятельность с каждым учителем, направленную на совершенствование процесса профессионального развития, применить личностно-ориентированный подход в управлении коллективом, выявить проблемы всего педагогического коллектива в целом, спланировать работу по повышению профессионального уровня коллектива.

Вопросы для самопроверки

1. Этапы организации мониторинговых исследований в образовательных организациях разного типа и вида.
2. Значение мониторинговых исследований в практике образовательной организации.
3. Программа мониторинга профессионального роста педагогов образовательной организации.
4. Программа мониторинга качества обученности учащихся в образовательной организации.
5. Программа мониторинга воспитательной работы в школе II и III ступеней.
6. Критерии и показатели роста профессионализма педагогов в образовательной организации.
7. Программа управленческой деятельности заместителя директора по УВР по повышению творческой активности педагогического коллектива.
8. Программа мониторинга развития мотивации учебной деятельности учащихся образовательной организации.
9. Технология анализа итогов учебного года.
10. Программа качества воспитательной работы сельской школы.

Практические задания

1. Перечислите основные проблемы организации мониторинга в сфере образования (на основе материалов периодической печати и научно-методических изданий).
2. Выделите основные направления мониторинговых исследований в системе образования (на основе материалов периодической печати и научно-методических изданий).
3. Описать систему мониторинга результатов образовательной деятельности (на примере одного из образовательных учреждений).

Список литературы к главе 3.

1. Белкин А.С. и др. Основы педагогических технологий: краткий толковый словарь [Текст] / А.С. Белкин. – Екатеринбург: СГПИ, 1995.
2. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса [Текст] / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков. – Екатеринбург: СГПИ, 1997.
3. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений [Текст] / И.В. Бестужев-Лада. – М., 1982.
4. Битинас Б.П., Катаева Л.И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы [Текст] / В.П. Катаева, И.В. Бестужев-Лада // Педагогика, №1, 1993, с. 10-15.
5. Большой энциклопедический словарь. [Текст] / 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
6. Вербицкая Н.О., Жаворонков В.Д. Информационные технологии в мониторинге образовательного процесса средней и высшей школы. [Текст] / Н.О. Вербицкая, В.Д. Жаворонков. – Екатеринбург СГПИ, 2000.
7. Вербицкая Н.О., Бодряков В.Ю. Учебный процесс: информация, анализ, управление. [Текст] / Н.О. Вербицкая, В.Ю. Бодряков. – М: «СЕНТЯБРЬ», 1998.
8. Горб В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД России: Монография [Текст] / В.Г. Горб// Ур.юр.институт МВД России, Екатеринбург, 1998.
9. Дерзкова Н. Команда: внутренний мониторинг эффективности [Текст] / Н. Дерзкова // Директор школы, №2, 1996.
10. Жаворонков В.Д., Коротаева Е.В. Мониторинг образовательного процесса как педагогическая проблема [Текст] / В.Д. Жаворонков, Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, СГПИ, 1999.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2000.
12. Коротаева Е.В., Назарова Л.Д. Некоторые характеристики педагогического мониторинга [Текст] / Е.В. Коротаева, Л.Д. Назарова

// Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса, №1, 1999.

13. Кутьев О.В. Педагогическая прогностика: научные подходы и методы [Текст] / О.В. Кутьев // Педагогика, №3, 1995.

14. Майоров А.Н. Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем [Текст] / А.Н. Майоров// Школьные технологии, №5, 1999.

15. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] /А.А. Орлов // Педагогика, №3, 1996.

16. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого – педагогического мониторинга в построении учебной деятельности [Текст] / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е.В. Заика// Вопросы психологии, №1, 1995.

17. Фоменко С.Л. Структура и содержание мониторинга профессионального становления педагога общеобразовательной школы [Текст] /С.Л.Фоменко; Урал. гос.пед.ун-т.- Екатеринбург, 2003.- 140с.

18. Фоменко С.Л. Педагогический мониторинг образовательного процесса как проблема педагогической теории и практики [Текст]/С.Л.Фоменко; Урал. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2003.- 94с.

19. Фоменко С.Л. Педагогический мониторинг профессионального становления педагогического коллектива [Текст]/С.Л.Фоменко; Урал. гос. пед. ун-т.- Екатеринбург, 2006.- 170 с.

20. Фоменко С.Л. Научно- методическое обеспечение становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования: теория и практика: Практико-ориентированная монография[Текст] /С.Л. Фоменко; М.: АПК и ППРО, 2011.

21. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательной системы [Текст] / В.Н. Шамардин // Педагогика, №4, 1995.

22. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М: Педагогическое Общество России, 2000.

23. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «вход - выход» [Текст] / Д.Уилмс// Директор школы, №1, 1995.

Глава 4. Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности

4.1. Переживание критических ситуаций профессионального развития

Процесс преодоления психологических барьеров профессионального развития связан с переживанием. Переживание мы будем понимать как деятельность, направленную на «преодоление некоторого «разрыва» жизни, как некую восстановительную работу, перпендикулярную линии реализации жизни¹¹⁰». В процессе переживания-деятельности личность определяет способ выхода из кризиса (способ преодоления кризиса) и восстанавливает утраченное душевное равновесие. Это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать психологическую ситуацию. Однако результативность переживания кризиса определяется типом активности личности и устройством психологического жизненного мира индивида (внешние и внутренние условия жизнедеятельности). Человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Вместе с тем, существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания, создавать предпосылки к оптимальному преодолению кризиса, или по крайней мере препятствовать развитию социально неприемлемых путей разрешения (алкоголизма, невротизации, психопатизации, самоубийства, преступлений и т.д.).

Ф.Е. Василюк разработал типологию жизненных миров и определил соответствующий им тип переживания критической ситуации. При выделении типов жизненных миров он использовал два основания: внешние условия жизнедеятельности

¹¹⁰ Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.

(легкие или трудные) и внутренние условия (простые или сложные). Исходя из этого, введены четыре жизненных мира:

1. Внешне легкий и внутренне простой жизненный мир. Легкость внешнего мира – это обеспеченность всех жизненных процессов, непосредственная данность индивиду предметов потребностей, а простота внутреннего мира понимается как отсутствие надорганической структурированности и сопряженности отдельных моментов жизни. В таком мире переживанию деятельности практически нет места, а присутствуют процессы психологической защиты, по характеру своего осуществления являющиеся нереалистичными, подчиняющимися сиюминутным импульсам, не учитывающими внешних и внутренних зависимостей жизни.

2. Внешне трудный и внутренне простой жизненный мир. Внешняя трудность предполагает наличие препятствия при достижении обеспеченности жизненных процессов, а внутренний мир остается по-прежнему простым. Деятельности в этом мире присуща неуклонная устремленность к предмету потребления. Субъект не знает сомнений, искушений, колебаний, чувств вины и мук совести. Простота внутреннего мира освобождает деятельность от всевозможных внутренних препятствий и ограничений. Присутствуют лишь внешние препятствия. Процесс переживания в этом жизненном мире заключается в безоговорочном принятии реальности, в отказе от борьбы с нею и в попытках добиться удовлетворения своих потребностей в рамках этой реальности. Основная цель переживания – приспособиться к существующей реальности.

3. Внутренне сложный и внешне легкий жизненный мир. Внутренняя сложность предполагает сопряженность и связанность между собой отдельных его единиц (жизненных отношений) во внутреннем пространстве и времени. Легкость же внешнего мира приводит к тому, что любая деятельность осу-

ществляется мгновенно, при отсутствии внешних препятствий. Жизнь в таком мире лишена внутренней альтернативности и напряженности, единственное, что требуется от субъекта для реализации жизни – назначить очередность исполнения своих деятельностей. Этому миру соответствует ценностное переживание критических ситуации, предполагающее отказ от эгоцентрической установки, преодоление рассудочного взгляда на мир, за счет ценностного выбора жизненных мотивов. Ценностное переживание кризиса при определенном рода обстоятельствах может быть успешным.

4. Внутренне сложный и внешне трудный жизненный мир. Основное новообразование, появляющееся у субъекта этого жизненного мира – воля. Назначение воли в этом случае – сохранение целостности личности. Речь идет об активном и сознательном созидании человеком самого себя, о жизненном творчестве. Именно в этом жизненном мире процесс преодоления кризиса будет успешным и продуктивным. Предыдущие миры в разной степени, но позволяют только побывать (защитить себя, приспособиться, подстроиться) в критической ситуации, но не преодолеть ее. И только внутренне сложный и внешне трудный жизненный мир ставит субъекта в ситуацию самосозидания и самостроительства. Переживание в данном случае обеспечивает субъекту возможность действовать, исходя из реальности. Это требует особого внутреннего состояния-готовности пожертвовать любым из своих мотивов. Но если в условиях легкого внешнего мира подобная мобилизация достигается внутренним самоуглублением, то во внешне трудном жизненном мире движение направлено не на достижение собственного благополучия, а на служение высшей ценности.

Каждому жизненному миру соответствует, как мы видим в табл. №4, четыре типа переживания.

Таблица 4. - Переживания в разных жизненных мирах

Тип мира	Тип переживания	Характеристика переживания
1. Внешне легкий и внутренне простой	Гедонистическое	Игнорирование совершившегося факта, искажение и отрицание его, формирование и поддержание иллюзии благополучия. Это защитная реакция инфантильного сознания
2. Внешне сложный и внутренне простой	Реалистическое	В основе лежит механизм терпения, трезвого отношения к тому, что происходит, в конечном счете принятие реальности случившегося, согласуя свои потребности и интересы с новыми обстоятельствами
3. Внешне легкий и внутренне сложный	Ценностное	Признание наличия кризисной ситуации, отвержение пассивных ударов судьбы и построение нового содержания жизни с ориентацией на постижение истинных ценностей
4. Внешне трудный и внутренне сложный	Творческое	Переживание сложившейся волевой личности, способной в кризисной ситуации сознательно и творчески искать выход

Таким образом, рассмотренная нами типология жизненных миров позволяет определить типы переживаний, благоприятные для прогрессивного развития личности. Реальный процесс преодоления кризисных ситуаций чаще всего включает в себя несколько типов переживания, действие которых представляется комплексно или в виде последовательной смены одного типа другим. От того какой тип переживания доминирует, зависит

степень сохранности личности после выхода из кризисной ситуации. Если доминантой процесса переживания является принцип удовольствия, то даже в случае успеха критическая ситуация может привести к регрессу личности, принцип реальности в лучшем случае удерживает ее от деградации, и только на основе принципов ценности и творчества возможно «превращение потенциально разрушительных событий жизни в точки ее духовного роста и совершенствования»¹¹¹.

У людей, способных к деятельному переживанию возникающих психологических барьеров профессионального развития, психика беспрепятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты и на том или ином уровне совершенства корректирует поведение человека. Это способствует наилучшей адаптации личности к процессу переживания кризиса и приводит к снижению интенсивности отрицательной гаммы эмоций, к более оптимистичному восприятию действительности. С этой точки зрения, кризис у людей с активной жизненной стратегией, чаще разрешается конструктивно.

Вместе с тем, зачастую процесс переживания кризиса сопровождается установлением мрачной окраски мировоззрения, с переструктурированием системы ценностей. Восприятие окружающей действительности и своего внутреннего мира искажается, преобладают «черные» тона. Стойкое снижение уровня оптимизма, по мнению А.Г. Амбрумовой, преграждает путь к продуктивному планированию деятельности в будущем. Реальное планирование уступает место мрачным прогнозам с рассмотрением событий, условий и анализом динамики ситуации как бы со стороны. Динамика развития кризиса рассматривается при этом восприятии действительности как не

¹¹¹ Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. - С. 152.

допускающая активного вмешательства заинтересованного лица. Любые сильные эмоциональные нагрузки воспринимаются как удары судьбы, сопротивления которым не может быть оказано. Такая скованность собственной воли, «якобы наступающая неконтролируемость сменяющихся условий и событий, вызывают снижение самооценки, ощущение незначительности и маловажности собственных возможностей»¹¹². Это вызывает снижение конструктивных тенденций в психике человека, разумное планирование деятельности теряет свое значение и, в конце концов, в некоторых ситуациях исчезает вовсе (падает до нуля, исключая попытки активизации).

Таким образом, в процессе переживания профессионально обусловленного кризиса участвуют разные виды психологических защит.

Психологическая защита – это система регуляции человека, направленная на устранение чувства тревоги, связанного с осознанием внутреннего конфликта.

Механизмы психологической защиты позволяют сохранить чувство собственного достоинства и самооценку (Рис. 2).

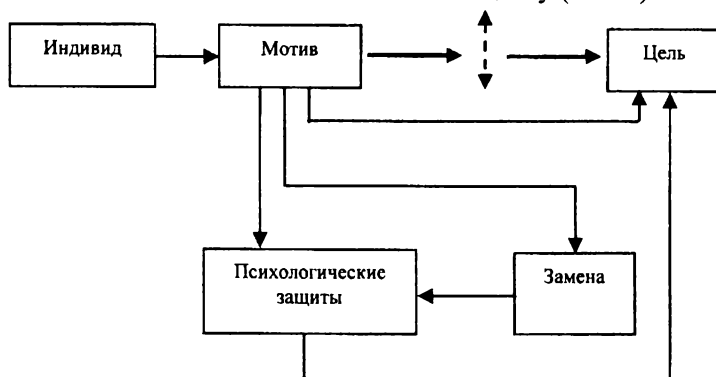


Рис. 2. Схема действия психологических защит личности

¹¹² Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психол. журнал. Том 6. № 6. 1985. С. 107 – 115.

Механизмы защиты находятся между потребностью личности и ее удовлетворением. Отсюда – защита есть зеркальное отражение возможного, но не реализованного личностью процесса мотивации или отражение неосуществленных, но в прошлом желаемых целей. Тогда непродуктивность для личности действия психологических защит связана с *несовпадением целей* и средств их достижения в поведении человека или *нарушением меры* в соотношении мотива и сил, затраченных на его реализацию, или *поведением человека* прямо противоположным целям.

Таким образом, психологическая защита – это естественное противостояние человека окружающей среде. Она бессознательно предохраняет его от эмоционально-негативной перегрузки. Все кажущиеся разнообразными техники можно свести, в принципе, к единой функции: «Что бы ни делать, как бы ни делать, лишь бы достичь комфортного состояния, безопасности».

При типологии психологических защит используются такие принципы: клинический – с опорой на ведущую симптоматику тех или иных нервно-психических расстройств (используется в психиатрии и психотерапии), онтогенетический – по срокам формирования отдельных защит (при этом выделяются примитивные и высшие психологически защиты), эволюционно-эмоциональный – по принципу контроля за отдельными базисными эмоциями, имеющими эволюционно-приспособительный характер.

Наиболее ценным является подход к классификации психологических защит, основанный на представлении о связях конкретных эмоций и специфических Эго-защитных механизмов, который был предложен американскими психологами Р. Плутчиком и Х. Конте, которые рассматривают психологическую защиту как особый механизм, действующий по принципу отрицательной обратной связи. Включение этого

механизма способствует ослаблению излишне интенсивной эмоциональной реакции для сохранения своего «Я-образа», и поддержания социально-адекватных отношений.

В концепции рассматриваются восемь основных эмоций, присущих всем людям, и соответствующие им восемь вариантов психологической защиты: удивление – регрессия, гнев – замещение, принятие – отрицание, страх – вытеснение, отвращение – проекция, уныние, тоска – компенсация, радость – гиперкомпенсация, чувство предвосхищения – рационализация.

Как примитивные, так и высшие психологические защиты регулируют переживание, экспрессию и поведение на базе эмоций и, следовательно, лежат в основе формирования определенных черт личности: регрессия (форма защиты) – удивление (эмоция) – наивность и непоследовательность (черта личности); замещение – гнев – агрессивность; отрицание – принятие – социабельность и доверчивость; вытеснение – страх – неуверенность; проекция – отвращение – подозрительность; компенсация – уныние и тоска – депрессивность; гиперкомпенсация – радость – общительность; рационализация – чувство предвосхищения – рациональность и любознательность.

При этом стоит отметить, что психологическая защита лишь до некоторого момента выступает как своего рода барьер. Превышение «порога» способствует тому, что психологическая защита перестает выполнять положительную функцию и ее действие приобретает деструктивный характер.

Одинаковое поведение в определенных социальных ситуациях с интенсивным использованием одной и той же психологической защиты приводит к искажению характера субъекта и формированию устойчивых черт личности. Последние, в свою очередь, включаясь в профессиональную деятельность, эксплуатируются и, следовательно, деформируются.

Функции психологических защит, с одной стороны, можно

рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить в ситуации конфликта самоуважение. С другой стороны, они могут оцениваться и как негативные. Действие защит обычно непродолжительно и длится до тех пор, пока нужна «передышка» для новой активности. Однако если состояние эмоционального благополучия фиксируется на длительный период и, по сути, заменяет активность, то психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности, или самообманом.

По мере нарастания отрицательной информации, критических замечаний, неудач, неизбежных при нарушении процесса социализации, психологическая защита, временно позволявшая личности иллюзорно-положительно воспринимать объективное неблагополучие, становится все менее эффективной. В случае неэффективности ее действия, либо недостаточной сформированности, при возникновении угрозы невротического срыва индивид инстинктивно ищет выход и нередко находит его во внешней среде. Да и проблема, вызвавшая неприятности, все равно остается не решенной (неудовлетворенная потребность, неисправленный личностный недостаток и др.) и приводит рано или поздно к другим защитам, что мешает личности измениться, соответствовать новым условиям жизни.

Психологическая защита, искажая реальность с целью сиюминутного обеспечения эмоционального благополучия, действует без учета долговременной перспективы. Ее цель достигается через дезинтеграцию поведения, нередко связанную с возникновением деформаций и отклонений в развитии личности.

Рассмотрим участвующие в формировании профессионально обусловленных деструкций психологические защиты.

Проекция проявляется в бессознательном отвержении собственных неприемлемых чувств, желаний, стремлений и перенос

их на другое лицо. По мнению Р.М. Грановской, может проявляться в перекладывание ответственности за то, что происходит внутри «Я», на окружающий мир¹¹³. Обычно для проекции выбирается подходящий объект, как правило, находящийся в зависимом от субъекта положении. В педагогической деятельности таким объектом становится ученик, в сфере обслуживания – клиент, в процессе управления – подчиненный. Именно ему сотрудник приписывает негативные качества, поступки. Проекция – это форма защиты «Я», приписывающая, для ослабления чувства вины, собственные пороки и слабости – другим. Смещение границ дает возможность относиться к внутренним проблемам так, как если бы они происходили снаружи, и, соответственно, применять к ним (обычно лучше развитые) способы решения «внешних» проблем. Формированию данного вида психологической защиты способствует низкая самооценка. Обладая положительной самооценкой, человек уверен в себе и не нуждается в демонстрации своих особых достоинств. У него нет желания постоянно самоутверждаться. При низкой самооценке человек хронически недоволен собой и это запускает механизм проекции, тем самым способствуя формированию установки на отрицательное восприятие других людей.

В профессиональной деятельности проекция способствует развитию профессиональных деформаций: агрессивности, авторитаризму и догматизму.

Следующим видом психологической защиты, реализуемым в профессиональной деятельности, является *рационализация*. Рационализация связана с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, в соответствии с которой собственное поведение выглядит как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным

¹¹³ Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб, 1994.

обстоятельствам. При этом неприемлемая часть удаляется из сознания, особым образом преобразовывается и после этого осознается уже в измененном виде. Этот вид защиты использует убедительные доводы для оправдания своих лично или социально неприемлемых качеств, желаний и действий.

Рационализация может противоречить фактам и законам логики, но может быть вполне разумной и логичной. В этом случае ее иррациональность заключается только в том, что объявленный мотив не является подлинным, а лишь подкрепляет эмоциональные предубеждения, существующие у человека. «Я профессионально некомпетентен, потому что плохо себя чувствую». Рационализация – это всегда индальгирование, т.е. оправдательное отношение к своему поведению и своим принципам, поиск ложных оснований. Она превращает нужду в добродетель. Именно рационализация способствует формированию социального лицемерия менеджеров и педагогов. Представители этих профессиональных групп любые свои поступки трактует как социально значимые, правильные, имеющие воспитательный эффект, даже в самых крайних формах профессионального поведения. Развивается вера в собственную непогрешимость и добродетель.

Стремление избежать новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями характерно для такого вида психологической защиты, как *отрицание*. Оно проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Человек перестает воспринимать те события, которые чреваты для него неприятностями, могут травмировать. Отрицание приводит к тому, что человек старается о чем-то не думать. Старается избегать ситуаций, грозящих ему неудачей и поражением. Столкнувшись с трудностями, человек в этом случае, активизирует фильтр отрицания, пытаясь сохранить свой внутренний мир от деформации и разрушения. В отличие от других видов психологических защит, отрицание осуществляет

селекцию сведений, а не их трансформацию из неприемлемых в приемлемые, использование отрицания способствует развитию выученной беспомощности, которая проявляется в привычке жить не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя.

Компенсация и ее разновидность *гиперкомпенсация* являются онтогенетически наиболее поздним и сложным защитными механизмами, который развивается и используется, как правило сознательно, и характеризует социально зрелую личность. Именно компенсация является одной из самых зрелых и эффективных форм овладения тяжелой ситуацией и возможным способом саморазвития.

Компенсация предполагает попытку представления или нахождения замены этой неполноценности. При этом компенсация, затрагивая процессы эмоциональной и когнитивной самооценки, частично проявляется на уровне сознания и, следовательно, это допускает возможность осознанной рефлексии активности этой защиты. Это в свою очередь может быть использовано в процессе коррекционной работы.

По мнению Р. Плутчика компенсация направлена на снижение чувства печали, тоски, уныния, возникающих в ситуации реальных и мнимых утрат и неудач. В норме компенсация проявляется в установке на серьезную и методическую работу над собой, нахождении и исправлении своих недостатков, в стремлении достичь высоких результатов деятельности. Позитивным результатом компенсаторной работы личности являются крупные достижения в интеллектуальной, социальной, политической и иных сферах. Однако это возможно в том случае если у личности выражена мотивация саморазвития и самореализации.

Активное использование компенсации связано с определенными чертами личности, в частности депрессивностью, выраженными негативными эмоциональными состояниями и настроениями.

Чаще всего компенсация и компенсаторные формы поведения проявляются в профессиональной жизни

Устойчивое и частое использование рассмотренных видов психологической защиты, их тесная связь с дезадаптивными стереотипами мышления, переживаний и поведения, включение в систему сил противодействия целям саморазвития делают такие защитные механизмы вредными для развития личности. Общей чертой их является отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы.

Необходима коррекция этих видов психологических защит, которые способствуют формированию профессионально обусловленных деструкции.

Цель коррекционной работы заключается в развитии самосознания и самооценности личности. Защитные механизмы обычно складываются у человека «неуверенно себя чувствующего в жизни». Самодостаточная личность наиболее успешно освобождается от психологических защит и менее «чувствительна» к их возникновению. Важнейший путь освобождения от действия защитных механизмов – целостное развитие личности, ее самосознания, а также формирование адекватной возможностям жизненной перспективы.

4.2. Стратегии профессионального самосохранения личности

Преодоление психологических барьеров профессионального развития открывает перед человеком новые, вариативные траектории развития.

В качестве одной из альтернатив правомерно выделить дальнейшего профессионального развития, сопровождающегося формированием компетентностей и компетенции. Компетентность – это совокупность знаний умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной *подготовленности* к реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. Компетенции – определяются как общая способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения. Постоянное саморазвитие компетенции свидетельствует о профессиональной сохранности личности.

Профессиональное самосохранения – это осознанные или неосознанные стратегии и тактики поведения специалиста, способствующие конструктивному профессиональному росту и карьере.

По мнению Л.М. Митиной, о профессиональном развитии можно говорить лишь в том случае, когда человек осознает свое участие и ответственность за то, что происходит с ним, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели своей профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя¹¹⁴. В процессе конструктивного профессионального развития личности растет ее целостность, интегративность психической организации, усиливается взаимосвязь различных

¹¹⁴ Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

свойств и характеристик, накапливаются новые потенции развития.

Прогрессивное профессиональное развитие обеспечивается активной стратегией поведения. *Активная* стратегия характерна для людей оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистичным подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения. Эти люди предпочитают конструктивный способ разрешения кризисной ситуации дальнейшее профессиональное саморазвитие.

Решающее значение для прогрессивного профессионального развития приобретает активность субъекта, которая создает свои жизненные синтезы формирует свою жизненную линию. Именно активность определяет, и преобразуется совокупность обстоятельств и направляется ход жизни. Так образом, активность личности – необходимое условие успешного профессионального самосохранения, с целью прогрессивного развития субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное самосохранение обеспечивается проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятие решения и поступки. Выбор активной стратегии свидетельствует о зрелости личности. Б.Г. Ананьев рассматривая особенности зрелой личности, говорил о единстве внутренних ситуаций, тактик и стратегий поведения с общими идеями и мировоззрениями¹¹⁵.

Второй альтернативный вариант профессионального развития предполагает отказ от активных действий и постепенную остановку в развитии (стагнацию). Профессиональная стагнация, по мнению Н.В.Кузьминой – это: снижение уровня профессиональной активности или полная остановка профес-

¹¹⁵ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. М., 1980.

сиональной активности¹¹⁶. Уровни выполнения профессиональной деятельности могут при этом сильно отличаться. И даже при высоком уровне профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами стереотипно и стабильно, имеет место проявление профессиональной стагнации в современных социально-экономических условиях длительная остановка профессиональном развитии способна обернуться потерей профессиональной компетентности и неконкурентноспособностью личности. Человек начинает хуже выполнять свой функционал и перестает соответствовать должности.

Профессиональная стагнация личности обусловлена пассивными и защитными стратегиями поведения.

Пассивная стратегия свойственна адаптивным личностям, которые подчиняются внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Это процессы самоприспособления, подчинения личности интересам и требованиям среды. Такие люди не уверены в своей профессиональной компетентности, обнаруживают ригидность в освоении новых способов самореализации, не готовы к изменению образа жизни. Нередко кризисная ситуация вызывает у них ухудшение самочувствия, заставляя тем самым уйти от решения проблем, возникших в профессиональной деятельности, переориентируя свою активность на другие сферы (семью, хобби и т.д.).

Пассивная стратегия проявляется в отсутствии стремления личности к независимости, неспособности принимать ответственность. Такие люди испытывают потребности в профессиональном развитии, в деятельности используют привычные способы поведения. Постоянное использование пассивной стратегии порождает выученную беспомощность.

¹¹⁶ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

Нередко в основе пассивности лежит конфликт, обусловленный противоречия между самооценкой времени и труда и получаемым за это материал вознаграждением. Существующая система оплаты труда в зависимости от занимаемой должности приводит к «уравниловке» оценки труда. Преодоление существующего положения за счет распределения поощрения в зависимости от личного вклада результат деятельности может повысить активность человека.

Данная стратегия относится к профессионально-нейтральному способу разрешения кризисной ситуации, так как деструктивный характер выражен неярко при определенных условиях существует потенциал конструктивного разрешения.

Защитная стратегия характеризуется настойчивой самореализации непрофессиональной сфере. Человек при этом добивается определенного самоутверждения, но внутренне переживает собственную несостоятельность в разрешении кризиса профессионального становления. Для многих людей придерживающихся данной стратегии, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму, профессиональное равнодушие и отчужденность.

Уход или бегство из трудной ситуации могут осуществляться не только в практической, но и в психологической форме, посредством внутреннего отчуждения ситуации или подавление мыслей о ней. К таким субъектам «сухода» относятся индивиды, пережившие много разочарований и неудач. В связи с этим, будучи достаточно способными, они отказываются от продвижения по службе, а свой способ определяют как последнюю линию защиты.

Защитная стратегия способна привести к потере профессиональной идентичности, которая определяется как личностная позиция непричастности к ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали. В некоторых же случаях человек отрицает

то, что-то не так и ведет себя так, словно ничего не происходит, тем самым, перерабатывая, осознавая кризисную ситуацию небольшими дозами, и постепенно приходит к осознанию.

Защитная стратегия свойственна тем людям, которые могут выполнять определенную деятельность и достигать положительных результатов за счет включения защитных механизмов при столкновениях с трудностями. Предпосылки к конструктивному разрешению кризисной ситуации будут развиваться за счет своего здоровья, либо за счет переключения в непрофессиональную сферу. Среда преодоления носит профессионально-нейтральный характер, так профессиональное развитие данной группы нельзя считать полностью благополучным.

Другой возможный путь профессионального развития депрофессионализация, деградация, саморазрушение. Данный феномен развивается в результате узкой специализации личности, которая сопровождается чрезмерной эксплуатацией довольно ограниченного набора (ансамбля) качеств и свойств. Это порождает сужение профессионального опыта и сдвиг мотива на цель. Как следствие возникают профессионально обусловленные деструкции.

В работах Ананьева Б.Г. указывается на возможность развития деструкции личности, но только после завершения профессиональной деятельности вследствие изменения статуса, ролей и образа жизни¹¹⁷. Мы же считаем, что профессиональное развитие сопровождается изменением статуса, ролей, мотивации, да и самого образа жизни на каждой стадии профессионального развития. Исследование профессионально обусловленных кризисов показало, что переживание критических ситуаций сопровождается структурными изменениями субъекта, деятельно изменяется профессиональная направленность личности, ее компетентность и, следовательно, профессионально обуслов-

¹¹⁷ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. М., 1980.

ленные деструкции могут развиваться в разных стадиях профессионального становления личности.

Профессионально деструктивный путь развития обеспечивается депрессивной и аффективно-агрессивной стратегиями поведения личности.

Депрессивная стратегия характерна для людей, которые уже пережили неудачи в профессиональной деятельности. Таким людям присуще состояние подавленности, прогнозы на будущее у них пессимистичны, они не удовлетворены жизнью в целом. Депрессия и апатия приводят к дезорганизации профессиональной деятельности, личность оказывается не в состоянии выполнять профессиональные функции, не беспокоится по поводу оценки самопрофессионализма и полностью утрачивает интерес к деятельности. Кроме того, данная стратегия может вызвать негативные изменения в семейной сфере, межличностном общении, различные деструктивные формы поведения. И если человек по каким-то причинам не хочет или не может воспользоваться психологическими приемами самосохранения, то он прибегает к самопоражающим способам поведения – алкоголизму, наркомании, суициду.

Депрессивную стратегию выбирают люди, которые не способны самостоятельно преодолевать собственные психологические проблемы. Накопление отрицательного результата своих действий вызывает у них огорчение, неуверенность, а, в конечном счете, – отказ от работы. Таким образом, неадекватное осознание сложившейся ситуации приводит к выбору личностью деструктивного способа преодоления кризиса профессионального становления, что может привести к профессиональному и нравственному разложению.

Аффективно-агрессивная стратегия свойственна невротизированному типу личности. Такие люди, как правило, отличаются амбициозностью, агрессивно склонны противопос-

тавлять себя окружающим. Низкий уровень профессионального самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной профессиональной деятельности, освободиться от собственных эгоцентричных установок. Это приводит к тому, что человек начинает принимать агрессию как естественное проявление человеческой природы. Нередко агрессия преследует какую-либо позитивную для человека цель, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным и приводит к ухудшению ситуации.

При реализации аффективно-агрессивной стратегии поведения события воспринимаются односторонне, гибкость отсутствует, что приводит к выработке деструктивного способа преодоления кризиса, а это затрудняет поиск положительных вариантов разрешения кризисов профессионального становления. Агрессивность повышается за счет накопления отрицательных эмоций и становится средством борьбы против неопределенности, в которой может встретиться опасность.

Реализация того или иного способа профессионального развития обеспечивается конкретной стратегией (табл. 5).

Таблица 5. - Стратегии профессионального развития личности

<i>Стратегии профессионального развития личности</i>	<i>Способ преодоления кризисов профессионального становления</i>	<i>Характеристика профессионального поведения личности</i>
Активная	Конструктивный	Оптимизация деятельности, ищут новые возможности самоосуществления
Защитная	Профессионально-нейтральный или стагнирующий	Уход от решения проблем, переориентация на другую сферу деятельности
Пассивная	Профессионально-нейтральный или стагнирующий	Приспособление, подчинение внешним обстоятельствам, бездеятельность
Депрессивная	Деструктивный	Плохое самочувствие, апатия, подавленность, отсут-

		ствие интереса к профессиональной деятельности
Аффективно-агрессивная	Деструктивный	Раздражительны, агрессивны, амбициозны, противопоставляют себя окружающим, профессиональная деятельность не осознается

Таким образом, профессиональное самосохранение личности достигается за счет осуществления активной стратегии поведения в критических профессиональных ситуациях. Остальные стратегии профессионального развития способствуют развитию профессиональной стагнации или профессионально обусловленным деструкциям. Профессиональное самосохранение личности предъявляет особые требования уровню развития таких параметров как активность, устойчивость, целостные ценностные установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля профессиональная направленность. Эти характеристики создают основу для творческого отношения к жизни, для формирования ответственности за свою судьбу.

Одной из важных характеристик, обуславливающих профессиональное самосохранение личности, является локус-контроля над значимыми для человека событиями.

В исследовании Е.В. Есликовой выявлено, что люди со средним уровнем интернальности выбирают пассивную или аффективно-агрессивную (табл. 6)¹¹⁸.

Активная стратегия поведения, способствующая профессиональному самосохранению личности, обусловлена представленностью в структуре субъекта деятельности сопряженности и связанности между собой отдельных его единиц (жизненных отношений) во внутреннем пространстве и време-

¹¹⁸ Есликова Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. психол. наук. СПб., 2000.

ни, способностью к самосозиданию и самостроительству, устойчивостью личности, ценностными ориентациями, динамической направленностью личности, оптимистическим прогнозированием, личностной ответственностью, ориентацией на успех и достижения. Активная стратегия предполагает деятельностное преодоление профессионально обусловленных кризисов и прогрессивное развитие субъекта профессиональной деятельности.

Таблица 6. - *Взаимосвязь типов интернальности и способов преодоления кризисов профессионального становления*

<i>Стратегии профессионального развития</i>	<i>Способ преодоления кризисов профессионального становления</i>	<i>Уровень интернальности-экстернальности</i>
Инициативная	Конструктивный	Высокая интернальность
Защитная	Профессионально-нейтральный	Высокая интернальность
Пассивная	Профессионально-нейтральная	Средняя интернальность
Депрессивная	Деструктивный	Низкая интернальность
Аффективно-агрессивная	Деструктивный	Средняя интернальность

Деструктивные стратегии профессионального развития обусловлены отсутствием надорганической структурированности и сопряженности отдельных моментов жизни; экстернальной направленностью личности, астеничностью, низким уровнем оптимизма, преобладанием в планируемой деятельности мрачных прогнозов. В этих стратегиях преобладают механизмы психологической защиты и приспособления к окружающей действительности.

Очень часто жизненные стратегии складываются стихийно. Если бы они строились на основе учета индивидуальных психологических особенностей личности, то могли бы быть

более оптимальными. Зная себя, человек мог бы избегать тех видов деятельности, которые требуют от него несвойственных ему качеств, не соответствуют его возможностям организации времени, а стремиться к тем, которые бы позволили проявиться его способностям оптимально. В то же время он мог бы избегать социальных ролей, которые чужды ему, и искать те, которые развивали его данные.

Но большинство людей тратят много времени и прилагают большие усилия на преодоление несоответствия своих типологических особенностей и тех жизненных обстоятельств, которые выбрали сами или позволили их себе навязать. Более же трагичны такие соотношения личности и жизни, при которых она либо теряет присущие ей способности, либо не может в полной мере их проявить. Поэтому представляется актуальным развитие приемов и тактик, способствующих реализации активных стратегий поведения, а также профессиональному самосохранению и долголетию.

4.3. Преодоление кризисов профессионального становления. Профилактика и коррекция профессионально обусловленных деструкции

Траектория профессионального становления, его интенсивность определяется в процессе преодоления кризисов. Это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать профессионально обусловленную психологическую ситуацию. Интенсивность переживания кризиса определяется активностью личности и устройством психологического жизненного мира индивида (внешние и внутренние условия жизнедеятельности). Человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Вместе с тем, существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания кризиса, создавать предпосылки к оптимальному преодолению кризиса, или по крайней мере препятствовать развитию социально деструктивных путей разрешения (алкоголизм, невротизация, психопатизация, противоправное поведение и т.д.).

Если человеку не удастся справиться с кризисами как естественным сопровождением профессионального роста, то могут возникать разнообразные профессионально обусловленные деформации, т.е. искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе или другим людям. Все это в свою очередь влияет на продуктивность профессиональной деятельности, снижает мотивацию к ней.

Разрешение кризисных противоречий бывает двух видов: конструктивное и деструктивное (А.К. Маркова, М.К. Татушкина и др.). Конструктивное разрешение предполагает серьезную перестройку профессионального сознания и деятельности, переход личности на более высокий уровень развития (Л.И. Ан-

цыферова, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Это активное, творческое преодоление кризисных противоречий, направленное на продолжение или восстановление прерванной кризисом линии профессионального становления. Следует подчеркнуть, что только конструктивное разрешение кризисов профессионального становления ведет за собой прогрессивное развитие.

Деструктивный выход из кризиса может повлечь регресс личности, резкую смену профессии, отход от активной профессиональной деятельности. Это нерациональное, пассивное, неадекватное реагирование на кризис или уход и возложение ответственности за разрешение противоречий на других или на обстоятельства.

Уход от кризисных явлений возможен в виде ухода из семьи, смена профессии, переход в другую возрастную группу. Это свидетельствует о проявлении симптома избегания трудностей, о неспособности разрешить продуктивно возникшие противоречия или о невозможности длительно и настойчиво преодолевать их. Иногда уход может восприниматься как форма активного поиска жизненной позиции. Однако на самом деле внешняя радикальная перемена жизни была симптомом своеобразного «кризиса активности»¹¹⁹, неспособности разрешать кризис.

Феномен «возложения ответственности» также проявляется в самых разнообразных формах, в которых фактически выступает занижение роли «Я», личной активности, отсутствие инициативы или избежание ответственности. Все это ведет за собой регресс личности.

Процесс конструктивного преодоления кризиса личности предъявляет особые требования к уровню развития таких параметров как активность, устойчивость, целостность, ценностные

¹¹⁹ *Абульханова-Славская К.А.* Жизненные перспективы личности. В кн.: Психология личности и образ жизни. М., с. 137–145.

установки и отношения, уровень субъективного самоконтроля, профессиональная направленность. Эти характеристики создают основу для творческого отношения к жизни, для формирования ответственности за свою судьбу.

Внешние факторы, детерминирующие кризис влияют на процесс переживания только преломляясь через внутреннюю структуру индивида, «внешнее через внутреннее». Поэтому особое значение приобретает такое качество личности как устойчивость. Устойчивость – одно из проявлений активности, «направленное на функционирование целостной системы, гасит, сводит на нет широко варьирующие и нередко мощные внешние и внутренние воздействия на важные параметры личности»¹²⁰. Без такой компенсаторной защиты функционирование личности не могло бы быть целостным, направленным, созидательным.

Для человека, проникнутого высшей духовной ценностью, выбор перестает быть животрепещущей проблемой, поскольку он уже, так сказать, раз и навсегда выбрал свой жизненный путь, нашел себя, свою главную устремленность, обнаружил источник осмысленности бытия и некую жизненную истину и тем самым как бы предрешил (не в деталях, а в принципе, не со стороны внешней, а с внутренней ценностно-смысловой стороны) все возможные последующие выборы. Ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее подлинной свободой-свободой от колебаний и страха, свободой творческих возможностей.

Если человеку не удастся справиться с кризисами как естественным сопровождением профессионального роста, то могут возникать разнообразные личностные деформации, т.е. искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе

¹²⁰ Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения /Психологический журнал. В 2-х т. Т. 2. 1981. № 6, с. 28-38.

или другим людям.

Преодоление кризисных явлений требует от личности профессионального поступка и психологически компетентного отношения к себе. Не всякая личность может самостоятельно найти конструктивный выход из кризиса. Высокая психическая напряженность, отрицательные эмоции, пассивное отношение к себе, заниженная самооценка часто приводят к деструктивному профессиональному поведению.

Личность, находящаяся в ситуации кризиса, нуждается в своевременной психологической поддержке и помощи руководителей, друзей.

Компетентную помощь могут оказать практические психологи. Действенным средством преодоления кризисов являются тренинги личностного и профессионального роста, семинары по выработке альтернативных сценариев профессионального становления, составление психобиографии и траектории профессионального становления личности.

К эффективным психотехнологиям преодоления кризисов профессионального становления относятся психопрофилактика кризисов, диагностика социально-профессиональных качеств личности как информационная основа коррекции профессионально-психологического профиля личности, тренинги личностного и профессионального роста, рефлексия профессионального развития и составление альтернативных сценариев профессиональной жизни, индивидуальное консультирование, прогноз желаемых профессиональных достижений. Психотехнологии преодоления кризисов профессионального становления создают условия для прогрессивного целенаправленного профессионального становления, способствуют профессиональной самоактуализации работников.

Рассмотрим основные направления профилактики и коррекции профессионально обусловленных деструкции личности.

1. Психологическая профилактика – содействие полно-

ценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-профессиональных условий самореализации личности, с учетом формирующихся социально-экономических отношений.

Основной задачей психопрофилактики является создание условий содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности взаимодействия человека с миром профессий.

Сущность психопрофилактики состоит в создании психолого-педагогическими технологиями условий для предотвращения ситуаций, факторов вызывающих психологические напряжения, стрессы и травмы, а также повышение психологической толерантности (невосприимчивости) к ним. Предупреждение их и снижение психотравмирующего влияния возможно путем использования следующих личностно ориентированных технологий:

1. Повышение социально-психологической компетентности педагогов. Осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и деструктивным ее изменениям, профессиональному становлению и росту, проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни.

2. Личностно ориентированная диагностика, направленная на повышение аутопсихологической компетентности личности и определение эмоциональных состояний: социальной фрустрированности, выраженности синдрома «эмоционального выгорания», уровня невротизации и др.

3. Вовлечение сотрудников в социально и профессионально значимые инновации, повышение квалификации, стимулирование профессионального роста, личностно ориентированная аттестация, расширение (обогащение) социально-профессиональной компетентности (освоение смежной специальности,

разработка инновационного проекта, изучение и овладение новой технологией и др.).

2. Психологическое консультирование – оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

Особенностью консультирования является органическое включение в целостную технологию социально-психологического сопровождения профессиональной жизни человека.

Главным достижением консультации считаются изменения психологического состояния клиента, осознание своей профессиональной идентичности. Психолог же должен уметь выделить эти изменения и сделать их достоянием переживаний клиента.

Если негативные эмоциональные переживания уменьшились или исчезли, можно сделать вывод, что результат консультации успешен. Однако нередко клиент противится принятию решения, изменениям, что обусловливается рядом причин, среди которых выделяют отсутствие убежденности в необходимости изменений, недовольство переменами, желание избежать неожиданностей, страх перед неизвестностью и возможной неудачей. В этих ситуациях желательно использовать психологическую коррекцию.

3. Психологическая коррекция – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений.

Психокоррекция производится, если в ходе консультации выявлены отклонения от функциональной нормы в профессиональном поведении личности. В практической психологии выделяют два направления индивидуальной коррекции. Первое

представляет собой комплекс индивидуализированных мероприятий по усилению регулирующих функций психики, развитию эмоционального самоконтроля и самоуправления, укреплению самообладания. Второе – нормативно-ценностная коррекция – заключается во внесении определенных направлений в индивидуально-личностную систему норм и поведенческих эталонов, в соответствии с которыми клиент вносит коррективы в исполнение своих жизненных и деятельностных функций.

В рамках первого направления с целью снятия психологической напряженности и улучшения саморегуляции эмоциональных состояний предлагается ретроспективный анализ событий, предшествующих развитию критической ситуации.

Для этого чаще всего практикуются спокойные доверительные беседы. В ходе таких бесед психолог обсуждает с клиентом его конкретные поступки, действия, имеющие место затруднения. Подобная беседа мало что даст, если проводящий ее безапелляционно изложит свой взгляд на поступок, вместо того, чтобы побуждать клиента самостоятельно осмыслить сделанное.

Но воздействия лишь на одни познавательные компоненты саморегуляции недостаточно. Многие поступки носят аффективный эмоциональный характер и проистекают из неадекватного ситуативного реагирования. Коррекция в этом случае заключается в развитии так называемых контролирующих эмоций – радости, стыда и др., а также в формировании адекватной реакции на психотравмирующие моменты педагогической деятельности.

В рамках второго направления объектами коррекционной работы выступают, как правило, нормативные предписания, должностные инструкции, обуславливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам. Такой отказ выражается в различных формах – от скрытого внутреннего сопротивления до явного конфликта с коллегами,

руководителями.

4. Личностно ориентированная терапия ставит задачу содействия человеку в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности. Жесткого разделения методов клинической и личностно ориентированной терапии не существует: одни и те же методы могут с успехом использоваться в обеих сферах. Основой многих форм психотерапии, а также самой психологической практики стал психоанализ, разработанный З.Фрейдом. Личностно ориентированная терапия использует различные варианты анализа эмоциональных переживаний психотравмирующих ситуаций. Главная особенность терапии -- разрешение, снятие внутреннего конфликта личности, рождающего депрессию, тревогу, страхи, нарушение общения и связанные со всем этим переживания. К психотехнологиям личностно ориентированной терапии относятся индивидуальные психоаналитические беседы, групповая психотерапия, аутотренинг. Актуальным является разработка психотехнологии профессионального самосохранения, профессиональной гармонизации личности .

5. Психологическая реабилитация понимается как процесс, мобилизующий личностные адаптационные механизмы. Реабилитация предполагает возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий. Главное в реабилитации – правильное определение предмета и реструктуризация виртуальных атрибутов личностных жизненных смыслов.

К реабилитационным психотехнологиям относятся разного рода психологические тренинги: транзактный анализ, психодрама, интеллектуальный тренинг, тренинг рефлексии, ролевая игра и др. Таким образом, возможные пути профессиональной реабилитации:

- повышение социально-психологической компетентности и ауто-компетентности;

- диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления;
- прохождение тренингов личностного и профессионального роста;
- рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста;
- профилактика профессиональной дезадаптации начинающего специалиста;
- овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций;
- повышение квалификации и переход на новую квалификационную категорию или должность.

4.4. Психотехнологии профилактики и коррекции профессиональных неудач

В психологии разработано достаточно много подходов к преодолению негативных последствий неудачи. Все они напрямую связаны с развитием внутренних ресурсов – соответствующих личностных качеств, эффективных стратегий поведения, а также стратегий «совладания (coping) с ситуацией».

К качествам, которые определяют влияние успеха и неудачи на результативность деятельности, относят:

1) мотивационные (мотивы стремления к успеху и избегания неудачи, уровень притязания и самооценка);

2) эмоциональные (фрустрационная толерантность и эмоциональная устойчивость);

3) волевые (целеустремленность, настойчивость, самообладание);

4) оценочные (оптимизм и пессимизм, устойчивый тип атрибуции)¹²¹.

Некоторые из них учтены в современных системах обучения, разработанных для коррекции поведения, имеющего признаки беспомощности и депрессии. Тем не менее, о единой системе, которая охватывала бы все перечисленные группы качеств и способствовала развитию успешных стратегий противодействия профессиональным неудачам, пока говорить рано.

Согласно подходу Х. Хекхаузена, корректирующему влиянию в программе модификации поведения должны подвергаться (по отдельности или вместе) три детерминанты: процессы формирования уровня притязаний на основе личного стандарта, каузальная атрибуция успеха и неудачи и самооценка¹²². При этом коррекция эмоционально-волевых качеств приобретает

¹²¹ Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1996.

¹²² Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб., 2003.

характер дополнительного эффекта. Под модификацией поведения, по сути, понимается выработка адекватной самооценки, которая, в свою очередь, делает человека менее зависимым и эмоционально устойчивым в случае профессиональной неудачи.

По мнению Х. Хекхаузена, адекватная самооценка может быть сформирована при наличии у человека индивидуализированного личностного стандарта своих достижений. Для выработки такого стандарта любое педагогическое воздействие должно опираться на «индивидуальные относительные нормы» в противовес «социальным относительным нормам», где критерием оценки являются достижения других людей или усредненные нормативы. Индивидуальные нормы отличаются от социальных гибкостью, создают реалистичный уровень притязаний, обеспечивают зону «максимальной мотивации» (или зону ближайшего развития) и позволяют объяснять успех и неудачи внутренними причинами.

Рассмотрим основные направления профилактики и коррекции психологических последствий, вызванных профессиональными неудачами.

Для формирования адекватной самооценки применяются *педагогические воздействия*, состоящие в следующем:

- индивидуальном дозировании уровня трудности промежуточных задач, который соответствует уровню возможностей человека на данный момент или немного превышает его;
- самостоятельности в выборе трудности задачи, которая повышает уровень личной ответственности человека за ее решение и создает ощущение причастности к достигнутому результату;
- ориентации атрибуции педагога (как в случае успешных результатов, так в случае неудачи) на изменчивые внутренние факторы (в основном на величину приложенных усилий), на свойства, поддающиеся коррекции и зависящие от ученика.

С целью формирования адекватной самооценки используются такие психологические приемы, как тренинги, ролевые игры, создание ситуации успеха.

Несмотря на то что данный подход первоначально разрабатывался как средство создания общего иммунитета к влиянию неудачи у школьников, его удалось воплотить и в работе со взрослыми людьми – предпринимателями и профессионалами, которые обучались новым видам деятельности.

Следующее направление коррекции беспомощности, вызванной профессиональными неудачами, направлено на *изменение соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудачи*. Согласно теории мотивации достижения Аткинсона – Мак-Клеланда – Вейнера, наиболее благоприятным является преобладание в 2-3 раза величины мотива стремления к успеху над величиной мотива избегания неудачи. Причем абсолютная величина мотива стремления к успеху не должна быть очень большой, а мотива избегания неудачи – очень маленькой.

Теоретическим основанием системы воздействия является представление Д. Мак-Клеланда о мотивах как об аффективно окрашенной «сети ассоциаций» между побуждением и предвосхищаемыми и реальными переживаниями успеха и неудачи. Для того чтобы сделать мотив стремления к успеху доминирующим, нужно увеличить число его аффективных ассоциативных связей.

В качестве технологии изменения соотношения используется мотивационный тренинг, который включает анализ содержания собственных рассказов по ТАТ с выделением ключевых категорий мотивации достижения; разбор конкретных случаев поведения, направленного на достижение; отработку реалистичного целеполагания в игровых условиях, анализ собственного образа жизни и его совмещение с деятельностью достижения; организацию социальной поддержки побуждений к достижению и т. д.

Использование подобных тренингов в разных странах показало их высокую эффективность и окупаемость, особенно после того, как содержание курсов было скорректировано с учетом положений теории атрибуции, а в дальнейшем – с учетом представлений об индивидуальных относительных нормах. Последние два дополнения позволили показать эффективность курсов не только для предпринимателей и школьников, но и для безработных.

Технологией преодоления выученной беспомощности, по мнению М. Селигмана, является разработка *программы самообучения для преодоления неприятностей*, частным случаем которых является неудача.

Цель программы – научиться осознавать процесс перехода ситуативной неприятности в еще более неприятные последствия. Теоретической основой данного подхода является «модель неприятности ABC», предложенная А. Эллисом. ABC – это английская аббревиатура (русская – НМП), обозначающая типичный последовательный переход от неприятности (Н) и размышления о ней к мнению (М) о неприятности. Мнение – это итог размышлений о неприятности и ее причинах. Оно-то и является важнейшей предпосылкой дальнейших последствий (П) того, что мы чувствуем и совершаем.

Чтобы освоить технику преодоления неприятности, необходимо сначала научиться устанавливать связь между неприятностью (Н), мнением (М) и последствием (П), а затем – развить способность замечать действие НМП в реальной жизни.

В процессе тренировки упомянутой способности производится анализ конкретных ситуаций, позволяющий проследить, как сформированное мнение оказывает влияние на наше поведение. Если мнение не адаптивно, то последующее поведение также будет не адаптивным. Не адаптивным считается пессимистическое мнение, которое фиксирует причины неприятности

как постоянные, внутренние и глобальные, а благоприятные события – как временные, зависящие от внешних обстоятельств и частные. Чтобы противостоять подобным неадаптивным мнениям, предлагается несколько способов.

Первый способ заключается в отвлечении от навязчивых пессимистических мыслей, которые непрерывно вращаются в голове. Смысл приемов, позволяющих избавиться от этого негативного внутреннего диалога, сводится к переключению внимания на другой объект или событие, запрету на мысли «о плохом» и т. д.

Второй способ состоит в обсуждении с самим собой вопроса о справедливости пессимистичного мнения. Для этого используются обычные приемы ведения дискуссии: предоставление свидетельств в свою пользу; указание на альтернативные причины неприятности; снижение значимости ожидаемых последствий; отказ от проверки достоверности своего мнения, формулирование другого мнения или переход к отвлечению.

Третий способ – переход после обсуждения к активизации своего поведения. Для этого человек принимает решение совершить ряд действий, направленных на выход из ситуации. Уже первый конкретный шаг в этом направлении позволяет разорвать замкнутый круг бесконечного «пережевывания» ситуации.

Способы противодействия неприятности, предложенные М. Селигманом, вытекают из его концепции оптимизма-пессимизма, основанной на модели выученной беспомощности. Согласно этой модели, на природу беспомощности, которая формируется после неудач, влияют «причинные верования» – субъективные установки на факторы происходящих событий. Эти установки вызывают мощное психическое состояние, которое может лежать в основе депрессии, болезни и даже смерти. Ключевым фактором, определяющим, где и когда проявятся признаки беспомощности, является специфическое причинное

объяснение, которое дает человек негативным событиям. Когда происходит неудача, он задает себе вопрос, почему это случилось. Некоторые стили ответов на этот вопрос ведут к распространяющейся беспомощности, в то время как другие – нет¹²³.

Способ (стиль) объяснения причин (ответы на вопросы) зависит от сочетания трех параметров: интернальности – экстернальности (параметр направления, определяющий внутренний либо внешний источник события); глобальности – специфичности (пространственный параметр, определяющий тотальность события или его связь с конкретной ситуацией); устойчивости – неустойчивости (временной параметр, определяющий постоянство либо кратковременность происходящего события). Если индивидум интерпретирует плохие события как имеющие внутреннюю причину, признаки беспомощности после этих событий включают потерю чувства собственного достоинства («Это из-за меня»). Устойчивые объяснения («Это будет продолжаться вечно») приводят к более длительной беспомощности после негативных событий, а глобальные («Это подрывает все, что я делаю») – к полной беспомощности.

В ситуации неудачи интернальные, глобальные и устойчивые объяснения характеризуют пессимистическое отношение человека к событию, или пессимистический стиль объяснения; конкретные, ограниченные во времени и экстернальные – являются признаками оптимистического стиля объяснений. И, наоборот: в случае успеха экстернальные, конкретные и временные объяснения события означает пессимизм, а интернальные, глобальные и общие – оптимизм (табл. 7).

Однако оптимизм и пессимизм – это глобальные отношения личности к внешнему миру, в их глубинной основе лежат потребности, базовые установки и доминирующие ценностные ориентации, которые формируются в раннем детстве и укор-

¹²³ Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск, 1999.

няются в процессе всей жизни. Поэтому их изменение вряд ли возможно путем изменения рассуждений. Тем не менее, предложенные способы можно использовать, во-первых, при несущественных неудачах; во-вторых, для косметической коррекции привычного пессимистического образа мыслей.

Кроме описанных подходов к коррекции выученной беспомощности, опирающихся на когнитивистски ориентированные теории атрибуции, заслуживают внимания и методы воздействия другой ориентации.

Таблица 7. - Стиль объяснений (оценок) позитивных и негативных событий в зависимости от восприятия пространства, времени и направления их причин

Параметр объяснения причины события		Стиль объяснения причины события	
		Негативное событие (неудача)	Позитивное событие
Пространственный	Глобальность	Пессимистический	Оптимистический
	Специфичность	Оптимистический	Пессимистический
Направленный	Внешний	Оптимистический	Пессимистический
	Внутренний	Пессимистический	Оптимистический
Временной	Устойчивость	Пессимистический	Оптимистический
	Неустойчивость	Оптимистический	Пессимистический

Согласно теории оперантного анализа решения проблем (учитывающей функциональную взаимосвязь между поведением индивидуума и окружающей средой), существует три возможных способа реагирования субъекта в критических

ситуациях, требующих определенного выбора, связанного с изменением¹²⁴:

1) стереотипная реакция – автоматическая цепочка действий, проверенная опытом, которая приводила к успеху в прошлом;

2) реакция фрустрации, ведущая к избеганию и выходу из ситуации без достижения результата;

3) эвристическая реакция, предполагающая нестандартное решение, как правило, следующее за серией неудачных попыток решить проблему стандартным путем. Эта реакция проявляется в форме инсайта, или резкого скачка.

Американский психолог Ш. Болс перечисляет факторы, оказывающие влияние на выбор того или иного способа реагирования (прошлый опыт, который может быть негативным; интерес к проблеме; принципиальная способность решить данную проблему, которая часто зависит от наличия адекватной информации), а также сопровождающий их эмоциональный фон. Традиционное реагирование не вызывает особых эмоциональных переживаний и является, с этой точки зрения, нейтральным. Фрустрированное реагирование характеризуется негативным эмоциональным фоном, связанным с деструктивностью поведения, поиском виноватых, и позицией «жертвы». Эвристические реакции сопровождаются чувством любопытства, полноты происходящего и восторга от полученного эффекта.

Ш. Болс предлагает модель описания всех вариантов решений проблемы через топологическую модель, разработанную в теории катастроф. Модель представляет собой искривленную в пространстве плоскость, точка перегиба которой соответствует точке «катастрофы». Момент инсайта на этой плоскости можно отразить через «скачок» с одной плоскости на другую. Если для осуществления «скачка» недостает ресурсов, человек «застревает» на одной из плоскостей и не находит выхода из ситуации.

¹²⁴ Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск, 1999.

Модель, хотя и выглядит избыточно образной и механистической, представляется полезной для исследователей, простых людей, попавших в проблемную ситуацию, а также для педагогов, обучающих эвристическим приемам решения проблем. Основная задача, объединяющая возможных «потребителей» модели – свести к минимуму страх неудачи и последующую беспомощность, которая заканчивается избеганием критических (проблемных) ситуаций, развить в себе способность противостоять временному неукладу и научиться четко определять «точку катастрофы», выход за которую является условием успешного решения проблемы.

Таким образом, момент изменения возможен в «точке катастрофы», которая занимает конкретное место в пространстве и времени. Важно осознавать следующее:

1) «катастрофы» неизбежны, так как это единственный путь развития;

2) «катастрофы» можно прогнозировать.

Для «скачка», ведущего к изменению, необходимы специфические ресурсы: адекватная информация о ситуации и собственных возможностях, высокая мотивация; способность к эвристическому типу реагирования, смысл которого в самом процессе решения, а не в получении результата.

Само по себе изменение носит вероятностный характер и поэтому всегда связано с неопределенностью. Страх неопределенности снимается за счет творческого отношения к решению проблемы, которое является отражением потребности личности в самоактуализации. С этих позиций можно утверждать, что в творчестве не может быть успеха или неудачи, а может быть только новое решение, продвигающее человека вперед, независимо от степени его гениальности. Возможно, это и есть настоящий оптимизм, в основе которого лежит автономия от прошлого негативного опыта, а также от возможных неудач в будущем.

Еще одно направление в коррекции беспомощности, возник-

кающей в результате профессиональных неудач, связано с *развитием самоуважения*.

Только развитое чувство собственного достоинства позволяет жить в гармонии с собой и окружающими. Самоуважение зависит от социального окружения и принятых в обществе норм, а достоинство – категория более высокого порядка, которая от природы дана всем людям. К сожалению, в процессе жизни под влиянием воспитания и других внешних условий глобальное позитивное отношение к себе может искажаться и уходить на глубокий подсознательный уровень, утрачивая связь с реальностью. Для того чтобы восстановить эту связь, необходимо принять «здоровые базовые веры», смысл которых сводится к следующему: каждый человек – способный, любящий, ценный, сильный и равный другим.

Быть способным означает иметь все возможности для реализации своих целей и амбиций; вносить вклад в благополучное существование себя и других людей; проживать жизнь «здесь и сейчас»; заботиться о себе и других; вступать в контакт, разрешая проблемы мирным путем.

Быть сильным означает признание собственного влияния на окружающий мир и возможности выбора своих действий, признание того, что люди реагируют на меня так, как я себя предъявляю, а также того, что я имею такое же влияние на тех, кто живет вокруг меня, как и они на меня.

Быть любящим означает, что человек может относиться к другим и самому себе с теплом и заботой; что каждое чувство, которое испытывает человек, уникально; что человек растет и развивается, когда дает и получает поддержку; что человек может создать такую среду, в которой процветал бы гуманистический дух.

Быть ценным означает ценность человеческой личности как таковой, просто потому что она существует; принятие собст-

венной значимости; наличие смысла в любом аспекте получаемого опыта.

Быть равным означает быть не хуже и не лучше кого-либо другого; осознавать себя как часть целого; относиться к другим независимо от их достоинств и недостатков; верить в то, что возможности человека всегда выше, чем проблемы, с которыми он сталкивается.

Для *коррекции пессимистической оценки* представляются принципиально важным следующее:

1. Воля к жизни («витальность»), смысл которой во многом перекликается с понятием оптимизма, зависит от отношения человека к событиям, фактам, ситуациям (как внешним, так и внутренним). Признание собственной адекватности – первый и значимый шаг в достижении целей.

2. Позиция человека в каждой конкретной ситуации может быть выражена одним из двух лозунгов: «Я на своей стороне» или «Я в своем случае». Первая демонстрирует проживание ситуации «здесь и теперь», когда события оцениваются как таковые, без связи с собственной некомпетентностью, беспомощностью или ущербностью. Вторая показывает, что человек «зациклился» на неудаче или собственном изъёме, ищет виновника происходящего и тем самым выражает готовность вступить в психологическую игру в роли «жертвы». Знание собственных недостатков (которые в реальности не всегда таковыми являются) может превратиться в этом случае в основание для ложного представления о собственной уникальности («Так плохо как мне, никому никогда не было»; «Я рос без отца, поэтому имею право на особое отношение к себе»; «Я чернокожий, поэтому никогда не получу признания»). Таким образом, «жертва», присвоившая себе особое право быть самой несчастной, превращается в «преследователя» и исключает возможность равных, полноценных отношений с другими людьми.

3. Все люди рождаются автономными существами, однако в

процессе воспитания, ограничивающего спонтанность самовыражения, у них появляется специфический «опыт выживания» в роли «жертвы». «Жертва» отличается тотальной склонностью к неудачам, пессимистическим взглядом на жизнь и блестящим умением находить виновника своих несчастий. Следуя этой роли, человек способен испытывать позитивные эмоции только в тех случаях, когда (как это ни парадоксально) его негативные прогнозы подтверждаются. Более того, обижаясь и обвиняя других или себя в своих несчастях, «жертва» попадает в зависимость либо от собственных «изъянов», либо от других людей, а ее пессимистические ожидания превращаются в своего рода «самосбывающиеся пророчества». Такое отсутствие автономии – первый признак утраты здоровых базовых верований, а следовательно, и адекватной оценки себя и окружающего мира, жизни вообще.

4. Утрата всех здоровых базовых верований (убеждений) делает человека полностью беспомощным, ведет к депрессии, саморазрушению и в конечном итоге даже к смерти. Утешает то, что у большинства людей эти убеждения утрачены или «ослаблены» частично, причем не все из них, а только часть. Чтобы осознать, где именно находится «слабое место», важно научиться понимать собственные чувства, которые являются сигналами (посланиями), отражающими какую-то значимую и неудовлетворенную потребность человека.

5. Цель любого осознания, или саморефлексии, – понять, что, как и почему происходит. То, что происходит с человеком дальше, зависит от его собственного выбора. Самый простой, на первый взгляд, путь – просто принять ситуацию такой, какая она есть. Однако самые простые пути не всегда доступны психике человека, которая очень сложна. Сложных пути два, и они являются отражением движения энергии, которая может быть направлена либо в сторону защиты, либо в сторону

творчества. Первый путь – это путь избегания и стагнации, второй – путь изменения и развития.

6. Любое изменение связано с чувством страха, вызванного неопределенностью в будущем и отказом от стереотипов прошлого, прочно усвоенных с детства и когда-то успешно защищавших человека от возможных несчастий. Это чувство естественно, и для того чтобы справиться с ним, необходимы особые ресурсы (высокая мотивация; профессиональная поддержка; осознание невозможности жить как раньше; способность отделять «отжившие» установки от тех, которые являются ключевыми и необходимыми в структуре собственной личности);

7. Один из сильнейших ресурсов – доброта, которая часто отвергается, особенно при самолечении. Поэтому наиболее эффективным способом стимуляции изменений является позитивная самоконфронтация, смысл которой состоит в том, чтобы «быть на своей стороне», а не «в своем случае», т. е. использовать новую информацию не против себя (обвиняя, самоуничижаясь и т. п.), а на благо себя и своего личностного развития. Любые изменения требуют доброго, бережного отношения к себе. Иначе они будут иметь насильственный характер и не помогут выработать ничего иного, кроме реакции избегания на «опасную» ситуацию.

Таким образом, для преодоления беспомощности необходимо проделать ряд психологических шагов, ведущих к внутреннему изменению:

1) осознать, что признаки беспомощности налицо; пережить этот факт как явление, неизбежное в данном виде деятельности;

2) задать себе самоконфронтирующий вопрос: «Я на своей стороне или я в своем случае?» Смысл ответа на вопрос в том, чтобы уйти от искушения быть «жертвой» и в итоге оказаться на «своей стороне»;

3) проверить, какое из здоровых базовых убеждений в дан-

ном случае ослаблено, последовательно задавая себе вопросы: «Хочу ли я верить в то, что я человек способный, ценный, сильный, любящий и равный?», тщательно отслеживая собственные внутренние реакции;

4) услышать и понять «послания», которые проявляются в виде негативных чувств и означают «ущемление» какой-то важной потребности;

5) осознать, какое изменение необходимо и, возможно, совершить его немедленно;

6) если необходимы дополнительные ресурсы, уделить их наработку такое количество времени, которое потребуется.

Эти шаги могут быть восприняты как слишком абстрактные и в каком-то смысле как механистические. Тем не менее, грамотно организованные психологические группы личностного роста следуют в своей работе примерно такой же схеме, только в них ресурсы не надо искать дополнительно, они заложены в динамических законах подобных групп и в личностях самих участников.

Таким образом, существующие направления коррекции выученной беспомощности включают в себя несколько общих моментов: когнитивный компонент (основанный на осознании негативных стратегий мотивации, восприятия ситуации и последующего реагирования на нее); мотивационно-поведенческий компонент (формирование новых, эффективных мотивационных установок и стратегий поведения); эмоциональный компонент (позитивное аффективное подкрепление).

В то же время каждый из подходов имеет и свою специфику, которая отражена в табл. 8. Теория «относительной нормы» в обучении опираются на формирование индивидуализированного личностного стандарта достижений, теория мотивации достижения – на установление баланса между такими свойствами личности, как склонность к неоправданному риску и чрезмерная осторожность.

**Таблица 8. - Сравнительная характеристика особенностей
ряда подходов к коррекции выученной беспомощности**

<i>Теоретические основания</i>	<i>Специфика</i>	<i>Когнитивный компонент</i>	<i>Аффективный компонент</i>	<i>Поведенческий компонент</i>	<i>Развиваемые качества личности</i>
Теория относительных оценочных норм	Индивидуализированный стандарт достижений	Осознание своих возможностей, создание реалистичного уровня притязаний	Выработка эмоциональной устойчивости к неудаче	Выработка гибких установок, дающих возможность выбора	Оценочные и мотивационные
Теории мотивации достижения	Гармоничная пропорция в направленности мотивации на достижение успеха и избегание неудачи	Отработка реалистичного целеполагания, анализ собственного образа жизни и его совмещение с деятельностью достижения	Формирование устойчивых аффективных ассоциативных связей между ожиданием успеха и его реальным переживанием	Выработка баланса между склонностью к неоправданному риску и чрезмерной осторожностью	Эмоциональные и мотивационные
Теория выученной беспомощности	Оптимистический стиль объяснений причин успеха и неудачи	Осознание стиля объяснений причин успеха и неудачи	Формирование стратегии прекращения негативного внутреннего диалога по поводу неудачи (навязчивых пессимистических мыслей)	Придание внутреннему диалогу конструктивного характера	Оценочные и эмоциональные

Теория оперантного анализа решения проблем – теория катастроф	Катастрофическая модель проблемной ситуации	Осознание типа реагирования на проблемную ситуацию	Подключение творческого компонента, дающего позитивные эмоции	Формирование эвристического типа реагирования на ситуацию	Эмоциональные и мотивационные
Психотерапевтические теории (современный транзактный анализ)	Система ценностей личности, готовность к изменениям	Осознание глубинных негативных установок личности	Преодоление страха изменений	Формирование позитивных установок на собственную личность, общего позитивного отношения к жизни	Оценочные, эмоциональные и мотивационные

Переформулированная модель выученной беспомощности является теоретической основой для направленной выработки оптимистического стиля объяснений причин успеха и неудачи. Подход с позиции теории катастроф делает акцент на творческом подходе в проблемной ситуации, а психотерапевтические теории – на переформировании системы ценностей человека, включении в эту систему общего позитивного отношения к себе и жизни вообще.

Ни один из подходов нельзя назвать универсальным, однако их комплексное использование может дать мощный эффект, позволит добиться устойчивого изменения личности не только в плане поведенческих стратегий, но и на глубинном, оценочном уровне. В итоге человек сможет сам справляться со своими проблемами в будущем и уже не зависеть от каждой конкретной ситуации.

Следует еще раз подчеркнуть, что этап изменения – это сложный момент в жизни любой личности. Поэтому все перечисленные подходы к коррекции беспомощности требуют профессионального сопровождения – специального обучения, основанного на индивидуальной поддержке и поэтапном преодолении страха неудачи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Переживания – это активный, результативный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать критические ситуации профессионального развития.

- Преодоление психологических барьеров открывает перед человеком вариативные траектории профессионального развития. Профессиональное развитие и самосохранение обеспечиваются активной стратегией преодоления. Профессиональная стагнация обусловлена реализацией защитных и пассивных стратегий. В развитии профессионально обусловленных деструкций участвуют депрессивная и аффективно-агрессивная стратегии.

- Выход из кризисов профессионального становления бывает конструктивным или деструктивным. Конструктивный выход предполагает разрешение противоречий профессионального развития или снижения их субъективной значимости. Деструктивный выход из кризиса может повлечь регресс личности, резкую смену профессии, отход от активной профессиональной деятельности.

- Преодоление профессионально обусловленных деструкций требует психологически компетентного отношения к самому себе и использование следующих психотехнологий: психопрофилактики, психологического консультирования, психокоррекции, личностно ориентированной терапии и психологической реабилитации.

- Профессиональные неудачи снижают профессиональную

активность и удовлетворенность деятельностью. Технологиями, позволяющими корректировать психологические последствия профессиональных неудач являются: формирование адекватной самооценки, самообучение преодолению профессиональных неприятностей путем осознания процесса перехода ситуативной неудачи к более серьезным последствиям, развитие самоуважения, коррекция пессимистической оценки, результатов профессиональной деятельности и формирование мотивации к успеху.

Вопросы для самопроверки

1. Типы переживаний, благоприятные для прогрессивного развития личности.
2. Психологические защиты, участвующие в формировании профессионально обусловленных деструкций.
3. Стратегии профессионального развития.
4. Способы преодоления кризисов профессионального становления
5. Конструктивное и деструктивное разрешение кризисных противоречий.
6. Основные направления профилактики и коррекции профессионально обусловленных деструкции личности.
7. Педагогические воздействия формирования адекватной самооценки.
8. Теоретические подходы к коррекции выученной беспомощности.
9. Технологии преодоления выученной беспомощности.
10. Способы реагирования субъекта в критических ситуациях.
11. Технологии коррекции пессимистической оценки.

Практические задания

1. Выделите основные черты активной стратегии профессионального развития и назовите главные черты поведения, характерные для данной стратегии.
2. Опишите конструктивные способы разрешения кризисных противоречий.
3. Выделите способы педагогического воздействия на формирование адекватной самооценки, используемые наиболее часто в вашей образовательной организации.
4. Опишите технологии преодоления выученной беспомощности (не менее 3).
5. Назовите способы реагирования в критических ситуациях, наиболее характерные для Вашего поведения.

Список литературы к главе 4.

5. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская: в кн.: Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987.
6. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей [Текст] / М.А. Алиева и др. – СПб.: Речь, 2001.
7. Антонова И.В. Проблема личностной идентичности [Текст] // Вопросы психологии, 1996, №1.
8. Анциферова Л.И. Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека [Текст] // Психология личности: новые исследования / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
9. Асеев В.Г. Значимость и временная стратегия поведения [Текст] / Психологический журнал, Том 2, 1981, № 6.
10. Байтенгер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте [Текст] / О.Е. Байтенгер: дисс. канд. психол. наук. – С.-Пб., 1998.
11. Бассин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.К. Проблема психологической защиты [Текст] // Психол. журн. 1988. № 3.
12. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи [Текст] / Н.А. Батурин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999.
13. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004.
14. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса [Текст] /. – М., 1998.
15. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности [Текст] / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2000.
16. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития [Текст] /. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002.
17. Есликова Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности [Текст] / Е.В. Еликова: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. к. психол. наук. – СПб., 2000.
18. Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2002.
19. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: УрГПТУ, 1999.

20. Киришбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита [Текст] / Э.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. – СПб: «Смысл. Питер», 2005.
21. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М., Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.
22. Кондаков М.И., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] // Вопросы психологии, 1989. № 5.
23. Лестер К. Защитные механизмы человеческой психики [Текст] / К. Лестер. – М.: 1963.
24. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. [Текст] : в кн.: Принцип развития в психологии // Под.ред.Анциферова Л.И. – М.: «Наука»,1978.
25. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание»,1996.
26. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
27. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Текст] / А.А. Налчаджян. – Ер.: Изд-во АН АрмССР, 1988.
28. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии [Текст]: в кн.: Психология личности и образ жизни // Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 2003.
29. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К.Н. Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
30. Ретуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Ретуш. – СПб., Изд-во «Речь». 2003.
31. Рогов Е.И. К вопросу о профессиональной деформации личности [Текст]: в сб.: Ежегодник Рос.психол.об-ва, Том 1, вып.2, – М. 1995.
32. Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика [Текст] : монография / Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007.
33. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен – СПб.: Изд-во Питер; М.: Смысл, 2003.

Глава 5. Технологии профессионального развития личности педагога в поликультурном образовательном пространстве

5.1. Особенности профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве

Необходимо также отметить, что в социологических и психолого-педагогических исследованиях в последнее десятилетие все чаще рассматривается поликультурное пространство. *Поликультурное пространство* как синонимичное понятию «мультикультурное» (понятие «мультикультурный» является калькой английского слова *multicultural*, а термин «поликультурный» произошел от греческой приставки *poly-*, и широко распространен в русском языке, обозначая «множество», «много» в сложных словах) стало в последние годы активно использоваться в мировом сообществе. Это связано с достигнутым пониманием того, что способы жизнедеятельности людей не должны оцениваться по шкале одной культуры. Ускоряющиеся процессы коммуникации людей, представляющих различные культуры и субкультуры и разные способы решения одних и тех же проблем, стали повседневной реальностью. И в условиях неотвратимого сближения мировых сообществ с самыми разными культурами, языками, уровнями политического и экономического развития в поликультурное толерантное общество видится как единственно возможное (С.К. Бондырева, М.В. Дюжакова).

Важно отметить, что в раскрытии сущности поликультурного пространства базовым понятием выступает категория «культура». В функциях культуры сокрыта та роль, которую она играет в обществе. Человек формируется лишь вследствие своего приобщения к культуре, а потому человекотворческая функция может быть названа в качестве главной функции культуры. И именно из нее вытекают и ею определяются другие взаимосвя-

занные функции - передача социального опыта, регулятивная, ценностная и знаковая.

Ряд исследователей (Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, Н.М. Лебедева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.) считают, что названные функции культуры способствуют объединению народов, развивают национальное самосознание и интернационалистические ориентации людей, что культура должна быть признана универсальным прогрессивным фактором в развитии многонационального общества отдельных народов, наций и отдельной личности.

В целом поликультурность выступает как ведущий принцип действенной интеграции внутренних и внешних связей современного гражданского общества. Действенность этого принципа может обеспечить целостность образовательного пространства страны, поскольку ориентирована на единство духовного, культурно-цивилизационного пространства при полиэтнической разнородности российского общества.

Поликультурность мы рассматриваем и как качественную характеристику формирующегося современного образовательного пространства. Данная характеристика указывает не только на возможности адаптации человека к различным ценностям в ситуации существования множества культур в условиях такого пространства; но стимулирует субъектов данного образовательного пространства к особому взаимодействию людей — носителей различных традиций, ориентированному на формирование у всех субъектов образования многогранного целостного видения мира, расширение собственного личностного культурного кругозора, способности оценить явление с позиции другого человека, стремления к позитивному сотрудничеству, к взаимодействию и взаимопониманию.

Понимание того, что современное образовательное пространство России носит поликультурный характер, отражено в создании Концепции поликультурного образования России. В

данном документе поликультурное образовательное пространство определено как совокупность учреждений, специально созданных и предназначенных для образования и воспитания подрастающего поколения, и других социальных систем и явлений (люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации) – всего того, что обуславливает глубокие изменения в многокультурном обществе»¹²⁵.

Поликультурность образовательного пространства требует выработки навыков ориентации в нём: определения личности своей позиции, интерпретации текущих событий, формулирования стратегии и тактики педагогического воздействия и взаимодействия в нём. Вместе с тем, реальная педагогическая практика показывает, что многие педагоги не готовы признать сам факт превращения образовательного пространства в поликультурное. И объективно действуя в поликультурном образовательном пространстве, данная группа педагогов субъективно остаётся от него отстранённой и дистанцированной.

В последние десятилетия появились глубокие отечественные и зарубежные исследования, посвящённые анализу особенностей поликультурного образовательного пространства и характеристике педагогических задач, в нём возникающих (Бессарабова И.С., 2008; Гукаленко О.В., 2000; Зингер Н.Д., 2003; Казакина М.Г., 2006; Фалунина Е.В., 2012, Якадина Т.А., 2005; Banks J., 2001; Pai Y., 1990 и др.).

Во многих исследованиях сложность педагогических задач, возникающих в условиях поликультурного образовательного пространства, связывается с тем, что в этом пространстве протекают как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы.

¹²⁵ Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://mon.gov.ru/work/osp/dok/6988/>, с.2.

Тем самым еще раз подчеркивается биполярный характер рассматриваемого нами пространства.

Анализируя отечественные и зарубежные исследования, посвященные особенностям поликультурного образовательного пространства, мы выделили те характерные черты этого пространства, которые лежат в основе интеграционных или дезинтеграционных процессов, протекающих в нем.

Дезинтеграционные процессы связаны со следующими характеристиками поликультурного образовательного пространства:

- это пространство, где экономические, социальные и политические проблемы являются общими, но переживаются по-разному в соответствии с культурой субъекта и его социальным статусом, а значит, существует проблема адекватности перцепции и интерпретации;

- это пространство той или иной степени межэтнической напряженности и выраженности этнических границ, где сосуществование разных этносов и культур происходит как в условиях диалога культур, так и их конфликта;

- это пространство нескольких языков, в отношении владения которых обнаруживаются разные требования и у которых различные сферы употребления;

- это пространство психосоциальной идентификации, в котором происходят как процессы ассимиляции (снятия различий), так и процессы сегрегации (закрепления различий);

- это пространство неясных педагогических проблем и возможностей, требующее педагогической рефлексии и постоянного напряжения;

- это пространство дефицита педагогических и образовательных технологий и методов.

Помимо выше перечисленных характеристик, существуют и другие, которые способны обеспечить процесс интеграции, поскольку поликультурное образовательное пространство:

- это пространство, субъекты которого объективно находятся в ситуации изучения особенностей других культур;
- это пространство культурного самоопределения, саморазвития, этнической, личностной идентификации;
- это пространство межкультурной коммуникации, которая стимулирует приобретение нового опыта отношений;
- это пространство творческого взаимодействия и взаимообогащения, так как неизбежно влияет на расширение ролевых сценариев педагога,
- это пространство поиска новых технологий и методов организации образовательного процесса.

Исследователи считают, что неустойчивое динамическое равновесие между этими двумя разнонаправленными процессами внутри самого пространства становится источником развития всех субъектов образования, а также основой для изменения характеристик поликультурного образовательного пространства.

Взаимосвязь развития субъектов образования в едином образовательном поле отмечал еще П.Ф. Каптерев¹²⁶. Субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них¹²⁷.

В этой связи сущность поликультурное образовательное пространство, на сегодняшний день, представляется в следующем:

- это неустойчивая, динамическая и самоорганизующаяся система,
- включающая в себя многоплановые, многомерные отношения между широким кругом его субъектов, процессы организации и трансляции определенных, необходимых в современном изменяющемся обществе совокупности знаний и компетенций, а

¹²⁶ Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982, с. 601.

¹²⁷ Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997, с.171.

также процессы межкультурной коммуникации всех субъектов образования как носителей различных этнических культур;

- и являющаяся важнейшим фактором развития всех субъектов современного образования, в том числе профессионального и личностного развития педагогов.

А что же происходит с учителем? Ведь понятно, что в условиях монокультурности, однородной общности от него требовалось одно, а условиях поликультурности ожидается другое. Теперь представим эти ожидания в рис.3.

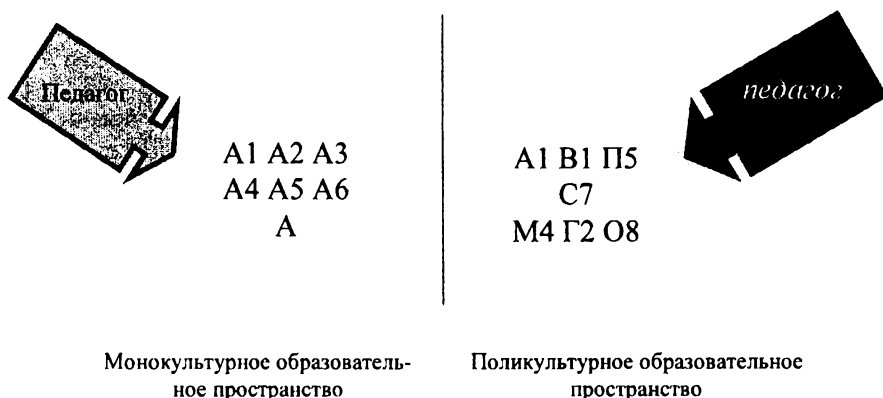


Рис. 3. Педагогическое воздействие в монокультурной и поликультурной образовательном пространстве

В монокультурном¹²⁸ образовательном пространстве органические, семиотические, социальные, психические слои реального бытия однообразнее. В поликультурном образовательном пространстве все эти же слои реального бытия многообразнее. Естественно и педагоги в этих ситуациях востребованы разные.

¹²⁸ Мы отдаем себе отчет, что монокультурная образовательная среда – скорее гипотетическая конструкция, т.к. в условиях динамически развивающегося мира абсолютная монокультурность практически невозможна.

Представим в таблице 9 особенности поликультурного образовательного пространства в сравнении с монокультурным и с учетом заявленного нами выше субъектно-средового подхода.

Поликультурность и гуманизация системы образования, характеризующая современный этап ее развития, предъявляет высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогических кадров, к проявлению их творческой индивидуальности (И.Я. Каплунович, Т.А. Пушкина, Л.М. Фридман)

Педагогическая деятельность — сложная и многокомпонентная. Из всего многообразия ее компонентов выделяют три основных: содержательный, методический и социально-психологический. Они образуют внутреннюю структуру педагогического процесса. Единство и взаимосвязь этих трех компонентов позволяют реализовать в полной мере задачи педагогической системы¹²⁹. Главным в этом единстве с позиций субъектно-средового подхода является социально-психологический компонент, т.е. психологические характеристики личности учителя, развитие навыков эффективного педагогического общения, что призвано обеспечить реализацию двух других компонентов педагогической деятельности.

Интерес исследователей к проблеме социально-психологических различий в трудовой сфере продиктован насущными потребностями современной действительности. Понимание характера интерсубъектного профессионального взаимодействия представителей разных национальностей способствует осознанию равноправия различных культур, важности места и роли каждого народа в экономическом развитии России, помогает выработать уважительные принципы межкультурного и межнационального общения, преодолеть межнациональные барьеры в трудовом взаимодействии.

¹²⁹ Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М.: ВЛАДОС, 2000.

Таблица 9. - Особенности монокультурного и поликультурного образовательного пространства

<i>Параметры сравнения</i>	<i>Монокультурное образовательное пространство</i>	<i>Поликультурное образовательное пространство</i>
Проявление личностных свойств педагога	монохромность	полихромность
Функционал педагога (права и обязанности)	однородный	многомерный
Стиль педагогической деятельности и общения	гомогенный	гетерогенный
Педагог для учеников	доминирующий	рекомендующий
Постановка педагогических задач	делать для...	делать с ...
средства	аудиовизуальные	интерактивные
Движущие силы субъектного развития	задаваемые образцы, выученная предрасположенность к послушанию, воведение в значимый ранг результатов обучения	Неопределенность - дух творчества, гуманизация ценностей образования, азарт поиска, потребность в признании
Источник действий для субъектов образовательного пространство	эталон, норма, указание	личностный вклад, ценности будущего
характер отношений	оценочные	рефлексивно-дружелюбные
позиция обучающегося	зависимость исполнение	взаимозависимость ответственность
личностные особенности, проявляющиеся в обучении	дисциплинированность, боязливость и добросовестность	увлеченность, открытость
позиция педагога	автократия, управление	демократия, сотрудничество
ролевое резюме субъектов образовательного пространства	я в порядке	радость в обучении
виды активности	исполнительско-инструментальная	мотивационно-смысловая
возможные роли обучающегося	пассивный идущий за...	жаждущий знаний и достижений
я и другие	соревнование	партнерство

В каждом обществе существуют вырабатываемые и наследуемые некие ментальные конструкции, переходящие от про-

шлых поколений к потомкам. Это первичные формы коллективных трудовых воззрений, которые преломляются в индивидуальном сознании носителей определенной этнической культуры. Они содержат в себе наборы специфически направленных ценностных ориентаций и ожиданий представителей конкретных этнических общностей, вызывающих привычную для них гамму чувств и способов трудового поведения.

И национальные стереотипы, и национальные интересы и ориентации, и национальная идентификация, и национальные традиции и обычаи, — все это человек получает в процессе социализации, и все эти элементы относительно легко поддаются трансформации, особенно в переломные для развития нации периоды. Легко потеряв традиции, стереотипы, нация часто возвращается к ним через определенный промежуток времени. Однако, новообразовавшиеся или привнесенные из чужих культур традиции, стереотипы, интересы и ориентации вызывают процессы изменения внутри национального менталитета.

Структурирование психического склада нации раскрывает исключительно важную роль национального менталитета в процессе формирования и развития трудовых отношений человека. Национальный менталитет представляет собой активный фактор человеческой жизнедеятельности, он способствует инициированию определенных действий, следованию определенным ценностям, предпочтению определенной культуры, образу мыслей и чувств и в то же время выступает барьером, отталкивающим все то, что человеку чуждо: поведенческие паттерны, идеи, традиции и др.

Менталитет не способен быстро перестраиваться под воздействием внешних обстоятельств, для адекватной реакции на резкие изменения внешней среды необходим определенный ментальный потенциал. Во-первых, национальный менталитет способствует инициированию определенных действий, следованию определенным ценностям, образу мыслей и чувств, пред-

почтению определенной культуры. Во-вторых, выступает барьером, отталкивающим все то, что человеку чуждо (неприемлемые стандарты поведения, идеи), что вызывает его неприятие. Специфическая и главная функция менталитета заключается в обеспечении механизмов стабильности, а не механизмов изменения психического склада нации. Благодаря этой основной ментальной функции национального менталитета организуется целостность и единство коллектива через самоидентификацию индивида с социальной общностью, с государством, с природой, с историческими событиями (Л.Б. Шнейдер).

Объективные структуры (схемы восприятия, оценивания, мышления и действия) выступают как условия и предпосылки осуществления субъективных практик, они «системно детерминируют» непосредственные социальные взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве. Отношения в диаде «учитель - ученик» интериоризируются в форме социально структурированных ансамблей практических схем (Ю.Л. Качанов, Н.А. Шматко).

На становление тождественности человека в сообществе подобных влияет наличие определенных границ, в рамках которых осуществляется совместная деятельность и общение. Наглядным примером этого служат этнические границы, исследованием которых занималась Г.У. Солдатова. По своей сути этническая граница — понятие социально-психологическое, основу которого составляют культурные различия, преломляющиеся через мощную тенденцию разделять мир на «своих» и «чужих», а затем проявляющиеся на уровне группового поведения. В этом случае на первый план выдвигается «эмический» принцип — значимость приобретает не сходство, а различие, не общее, а специфическое. Отсюда в поликультурном образовательном пространстве следует ограничение взаимодействия в тех пределах, в которых предположительно присутствует общее понимание и общий интерес.

У людей в сходных общественно-экономических условиях появляются сходные черты обыденного сознания. Б.Ф. Поршнев обращает внимание на то, что формируется эта схожесть (одинаковость) не поодиночке; люди обучаются, подражая друг другу. Подражание в общем виде является подражанием действию, поступку, мимике и пантомимике, одежде и лишь в качестве частного подражательного акта выступает речеподражание. Б.Ф. Поршнев подчеркивает роль внесловесных и внезнаковых видов заражения, кроме того указывает, что среди «нас» с тем большей силой действует взаимное подражание, взаимное заражение, чем полнее и яснее сознание «мы». А сознание это тем сильнее, чем организованнее общность¹³⁰. Личность учителя в формировании этого «мы» является знаковой.

Индивид — это не микроскопическое «мы», уплотненное до точки, а пункт пересечения нескольких, множества отношений «мы» и «они». Чем больше скрещивается на индивиде разных «мы» и «они», тем меньше места для слепых, полубессознательных импульсов и эмоций, тем более они должны уступить место мысли.

Б.Ф. Поршнев вообще отказывается от изначального рассмотрения субъекта в единственном числе: надо, прежде всего, на место понятий «я», «ты», «он» поставить в качестве более коренных, исходных «мы», «вы», «они». Он утверждает, что «вы» (и «ты») — категория более поздняя, чем «мы» и «они». Более того, по его мнению, «они» еще первичнее, чем «мы». «Мы» может отсутствовать при более выраженном «они». «Мы» ощущается посредством той или иной персонификации, либо посредством различных обрядов, обычаев, подчеркивающих

¹³⁰ Поршнев, Б.Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнев. — М., 1966.

принадлежность индивидов к данной общности в отличие от «них»¹³¹.

Живой организм способен существовать, четко отделяя свое внутренне, психофизиологическое и личностное пространство от внешнего, средового и социального, при этом допуская возможность свободного и осознаваемого объединения со значимыми другими в ситуациях социального взаимодействия.

Побуждения человека неразъемно «спаяны» с представлениями о том, что ценно и что не ценно (есть понятия «ценность», «антиценность»). Эти представления не просто знания; они выступают и в функции побуждений.

Есть разные и неожиданные объекты, явления, ради познания которых, овладения которыми, ради приобщения к которым или, наоборот, уничтожения которых (например, болезни), люди прилагают особые усилия, «кладут жизнь» на дело. Представления о том, ради чего люди готовы тратить силы и время, можно обозначить как множество личностных ценностей. Имеется в виду не только заработок, прибыль, выгода, но и многое иное — удовольствие видеть результат своей деятельности, нужный другим людям, сознание его значения для народа, непосредственный «восторг делания», возможность рационализаторской или общественно-организаторской деятельности, повышения своего мастерства, образованности, возможность иметь хорошие бытовые условия для семьи и так без видимого конца.

Ценностные представления индивидуального и группового субъектов представляют собой более или менее сложные системы, в которых наряду с относительно постоянными и общепринятыми, даже «общечеловеческими» составляющими есть и такие, которые меняются, имеют своеобразный облик в зависимости от возраста, пола, образования, жизненного и профессионального опыта. Именно ценности – общечеловеческие и инди-

¹³¹ Там же

видуальные – наполняют и одухотворяют все поликультурное образовательное пространство, пронизывают всю сеть педагогических взаимоотношений.

Положительные эмоциональные отношения играют важную роль в профессиональной деятельности учителя. Их обеспечение требует от педагога умения в соответствующей форме предложить помощь тому, кто в ней в данный момент нуждается, и спокойно отнестись к тем, кто от неё отказывается, умения сотрудничать, выразить себя, кроме того она включает сформированность особого чувства сопричастности ко всему, что происходит в педагогическом и детском сообществе, сопереживание другим людям, коллегам по работе, загруженным и перегруженным родителям, осознание себя и других в качестве единой общности – «мы». В более широком контексте эту мысль выразил М.М. Бахтин, говоря о преодолении чуждости чужого без превращения его в чисто свое¹³².

Профессионализм педагога в поликультурном образовательном сообществе может быть описан через три составляющие, которые в Я – концепции часто определяют как совокупность установок “на себя”:

1) когнитивная составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения);

2) эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»);

3) поведенческая составляющая (характер, который может выражаться в поведении через поступок).

Иными словами, образ Я педагога – это не только констатация, описание личностных черт, но и вся совокупность оценочных характеристик и связанных с ними поведенческих проявлений. Благодаря этой самонаправленности, все эмоции и оценки,

¹³² Бахтин, М.М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. М., 1995.

связанные с образом Я, являются очень сильными и устойчивыми¹³³. В когнитивной психологии обнаружено, что эффект отнесения к себе – мощная методическая переменная. Интерпретация эффекта отнесения к себе основывалась на том, что если человек оценивает что-либо по отношению к себе, то возникает возможность оставить в памяти очень отчетливый след. Особая роль в этом процессе принадлежит рефлексивным действиям.

По мысли Л.С. Выготского, именно рефлексия позволяет человеку наблюдать себя в свете собственных чувств, внутренне дифференцировать Я действующее, рассуждающее и оценивающее¹³⁴. Х. Хекхаузен отмечал, что рефлексия наделяет самосознание обратной связью¹³⁵. Таким образом, развитие и обогащение функционального образа Я педагога в процессе его профессионального развития тесно связано с выбором, принятием обдуманных решений, с различением своих ожиданий и реальности, профессионального оценивания и самооценивания, рефлексией и т.д.

В целом образовательное пространство, имея неограниченные возможности для своего развития, одновременно создает неограниченные условия для развития личности педагога как субъекта профессиональной деятельности, так и самой педагогической деятельности.

¹³³ Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования: монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПГУ, 2005.

¹³⁴ Выготский, Л.С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3.

¹³⁵ Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен ; пер. с нем. – М., 1986. – Т. 1.

5.2. Профессионально-психологические характеристики педагога, востребованные в условиях поликультурного образовательного пространства

Отечественные и зарубежные исследования последние десятилетия свидетельствуют о том, проблема профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве имеет большую значимость, поскольку создает условия для более гибкого регулирования ситуаций взаимопонимания в современной России, предупреждения возникновения даже малейшей дискомфортности во взаимоотношениях представителей различных общностей (Бессарабова И.С., 2008; Гукаленко О.В., 2000; Зингер Н.Д., 2003; Казакина М.Г., 2006; Фалунина Е.В., 2012, Якадина Т.А., 2005; Banks J., 2001; Pai Y., 1990 и др.).

Эти обстоятельства предъявляют специфичные требования к знаниям, навыкам и умениям педагога-профессионала в поликультурных отношениях, к их уровню и качеству. С ними связаны максимальное развитие самых разнообразных способностей, глубокие и широкие знания не только в той области деятельности, в которой этот профессионализм проявляется, но и в особенностях общечеловеческого взаимодействия, культуры межнациональных отношений закономерностей профессионального и бытового общения между представителями различных этнических общностей, моральных и нравственных норм межнационального сотрудничества. Реализация этих знаний на практике позволит педагогу:

- более эффективно реализовывать идеи гуманизма и равенства всех народов и народностей в их повседневной жизни и педагогической деятельности;
- предвидеть социально-педагогические последствия процессов в образовательном пространстве, влияющих на характер взаимоотношений представителей этнических общностей;

- находить на основе совместных усилий, кооперации интеллектуальных и социальных сил реальные пути для сотрудничества, безболезненного решения спорных вопросов, предотвращения напряженности и конфликтов в межнациональных отношениях учащихся.

Межличностный уровень проявления профессионализма в поликультурном образовательном пространстве требует формирования таких характеристик личности педагога, которые:

- обеспечивают преодоление различных трудностей во взаимодействии и общении представителей различных этнических общностей;

- обуславливают готовность корректно, отзывчиво откликаться на запросы, поведение и переживания учеников и родителей другой национальности;

- дают возможность по отношению к каждому из них выбирать такие способы общения, контакта, участия, которые, не расходясь с требованиями общечеловеческой морали, в то же время наилучшим образом отвечали бы их индивидуальным этническим особенностям;

- позволяют создавать благоприятную психологическую атмосферу, необходимую для эффективного межнационального общения и достижения положительных результатов в совместной деятельности¹³⁶.

На сегодняшний день поликультурное образовательное пространство является также важнейшим фактором профессионального и личностного развития педагогов. В работах С.К. Бондыревой, Ю.Е. Братского, А.Г. Вишневского, А.В. Дмитриева, В.Ю. Зорина, Л.В. Корель, Н.М. Лебедевой, В.П. Мошняги, В.И. Переведенцева, В.В. Степанова и др. подчеркивается, что проблема развития профессионализма педагога в межнацио-

¹³⁶ Крысько, В.Г. Введение в этнопсихологию / В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев. – М., 1996.

нальных отношениях имеет большую значимость, поскольку создает условия для более гибкого регулирования ситуаций взаимопонимания в полиэтнических регионах, предупреждения возникновения даже малейшего дискомфорта во взаимоотношениях представителей различных общностей. Эти обстоятельства предъявляют специфичные требования к профессионально-психологическим характеристикам педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Профессионально-психологические характеристики личности педагога – это совокупность индивидуально-психологических качеств и свойств личности, актуальных профессиональных компетентностей и направленности личности, определяющих возможность успешного выполнения педагогической деятельности в развивающихся экономических и социально-культурных условиях современного общества.

Развитие профессионально-психологических характеристик педагога обуславливает успешное освоение культурно-исторического опыта учащимися, формирование толерантной, поликультурной личности учащегося, эффективно функционирующей в системе межэтнических и межкультурных отношений. Значимыми для поликультурного образовательного пространства являются положительная этническая идентичность, принадлежность к традиционной культуре, установка на коллективизм, мобильность, адаптивность, межкультурная и межкультурная толерантность, находчивость, оптимизм, предприимчивость.

Важным компонентом направленности личности педагога, работающего в поликультурном образовательном пространстве, является *этническая идентичность*. В условиях всевозрастающей глобализации и интеграции мира происходит, с одной стороны, объединение людей в хозяйственной деятельности, что способствует ускорению научно-технического прогресса; с другой стороны, унификация жизни по чуждым стан-

дартам усиливает опасность утраты исторически сложившимися многообразными национальными культурами своеобразия и уникальности собственной культуры.

В этнопсихологии подчеркивается, что в целом ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других групп, их сходстве и различиях, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. При этом в полиэтнической среде (особенно в ситуации неконфликтных межэтнических отношений) неизбежна некоторая размытость этнической идентичности.

В целом исследователи подчеркивают, что этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами раньше приобретаются, если социализация личности проходит в полиэтнической среде. А на определение собственной этнической принадлежности оказывает влияние осознание статуса этноса в социальной структуре общества¹³⁷.

На осознание людьми своей этнической принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут ли они в поликультурной или монокультурной среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Свою этническую принадлежность раньше осознает русский ребенок, живущий в многонациональной Москве, чем житель отдаленной деревни в Архангельской области. Педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, постоянно актуализирует свою этническую принадлежность, а педагогическая деятельность в монокультурном образовательном пространстве в

¹³⁷ Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учеб. для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект-Пресс, 2008.

меньшей степени востребует этническую идентичность. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую предрасположенность к подобным контактам, с другой стороны, меньший интерес к собственной этничности.

Итак, этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами раньше приобретаются, если развитие педагога проходит в полиэтнической среде.

Наиболее естественным для человека является стремление сохранить или восстановить позитивную этническую идентичность, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности.

Однако может формироваться и развиваться негативная этническая идентичность, которая может сопровождаться ощущением неполноценности, ущемленности и даже стыда за представителей своего этноса. Принимая негативную идентичность, человек может по-разному реагировать на негативные суждения о своем этносе, а, следовательно, на негативный образ самого себя, сложившийся в глазах представителей доминантной группы.

Позитивная этническая идентичность педагога характеризуется сочетанием позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам. В поликультурном обществе позитивная этническая идентичность имеет характер нормы и свойственна подавляющему большинству. Она задает такой оптимальный баланс толерантности по отношению к собственной и другим этническим группам, который позволяет рассматривать ее, с одной стороны, как условие самостоятельности и стабильного существования этнической группы, с другой – как условие мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире.

Нынешний опыт развития этнических процессов во многих регионах нашей страны свидетельствует, что иногда приходится

сталкиваться с националистическими проявлениями самосознания, предрассудками, негативным и даже агрессивным отношением представителей тех или иных этнических общностей, их самолюбивым и часто вызывающим поведением, отчуждением, неприязнью и непониманием. В связи с этим от педагога-профессионала требуются большая выдержка, внешне спокойное и нейтральное реагирование на факты подобных рецидивов, умение достойно выходить из конфликтных ситуаций, не таить зла и обиды, кропотливо и всесторонне выяснять причины всего этого, делать правильные выводы из критических ситуаций и на этой основе совершенствовать свою профессиональную деятельность, направленную на установление и поддержание дружеской атмосферы и сотрудничества, отвечающих интересам всех представителей этнического взаимодействия.

Культура межнационального взаимодействия педагога обуславливает продуктивность и результативность его педагогической деятельности в области межнациональных отношений. Под ней следует понимать совокупность специальных знаний, умений и навыков, а также адекватных им действий, проявляющихся в межличностных контактах представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия.

В содержательном плане культура межнационального взаимодействия педагога предполагает:

- знание норм и правил, которые регулируют характер взаимоотношений представителей различных этнических общностей и способствуют формированию их взаимных интересов;
- соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального общения и отношений;
- умения профессионально воздействовать на характер и особенности поведения коллег, учащихся и родителей различных национальностей; стремление и желание утверждать на практи-

ке взаимно согласованные принципы взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнациональных отношений;

- наличие способностей противостоять национальной ограниченности и замкнутости, национальной предвзятости и неприязни, национальному недоверию и отчужденности, национальному эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси¹³⁸.

Вместе с тем, культура межнационального общения базируется на культурно-ценностных ориентациях педагога, которые способствуют взаимосвязи между различными сторонами культуры. Те стороны культуры, которые несовместимы с ними, вероятнее всего, будут провоцировать напряжение, вызывать критику и испытывать давление, направленное на их изменение. Адаптация обществ к технологическому развитию, росту благосостояния, контакту с другими культурами и другим факторам ведет к изменениям в ценностных установках культуры.

Рассматривая культурно-ценностные ориентации в современном обществе, Ш.Шварц отмечает, что в культурах с акцентом на принадлежность люди рассматриваются как сущности, включенные в коллективы. Смысл жизни видится в основном в социальных отношениях, в идентификации с группой, разделении ее образа жизни и стремлении к общим целям. Важные ценности в таких культурах — это социальный порядок, уважение традиций, безопасность, подчинение и мудрость. Люди должны быть включены в продуктивную работу, необходимую для поддержания общества, а не деструктивно соперничать или бездействовать. Людям нужно внушить необходимость думать о

¹³⁸ Терсакова, А.А. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с семьей в условиях полиэтнической среды: дис. ... канд. пед. наук / А. А. Терсакова. - Армавир, 2003; Джандильдин, Н.Д. Единство интернационального и национального в психологии советского народа / Н. Д. Джандильдин. - Алма-Ата, 1989. - С. 45-51.

благополучии других, координироваться с ними и таким образом справляться со своей неминуемой взаимозависимостью¹³⁹.

На наш взгляд, именно *принадлежность к культуре* обеспечивает развитие личности в современном обществе и устойчивость самого общества. Принадлежность к культуре характеризуется приверженностью традициям, интересом к истории своей страны. Большое значение придается семейным связям, традиционности родственных ролевых отношений, религиозным ориентациям.

Как уже говорилось выше, при рассмотрении принадлежности к культуре для эффективной межкультурной коммуникации наиболее оптимальной является *установка на коллективизм*.

В любом обществе по мере взросления люди учатся проводить существенные различия между разными личностями и группами людей, и связывать эти различия с человеческими качествами друг друга и/или групповой принадлежностью. Концепции и практика отношений с окружающими людьми разительно отличаются в разных культурах.

Индивидуалистические культуры поощряют и ценят индивидуальность и уникальность человека; иерархическая власть и социальные различия здесь сведены к минимуму, провозглашается всеобщее равенство. Коллективистские культуры высоко ценят групповые интересы; индивиды определяются больше через групповую принадлежность, чем через их собственные качества.

В таком обществе поддерживается иерархическая дифференциация и вертикальные связи, а роль, статус и поведение человека определяются его положением в иерархической структуре. В коллективистских культурах, намного больше зави-

¹³⁹ Шварц, Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики / Ш. Шварц. - 2008. Т.5., № 2. - С.37-67.

сящих от эффективного функционирования групп, преданность члена внутренней группе выше. Коллективисты поддерживают стабильные отношения со своими внутренними группами, чего бы это ни стоило, и демонстрируют высокий уровень независимости с представителями своих групп.

Коллективизм как жизненная позиция требует от педагога, работающего в поликультурном образовательном пространстве таких качеств, как дружелюбие, человечность, доверие, честность, великодушие, верность, без которых невозможна жизнь в обществе. Коллективистские отношения, находящие свое выражение во взаимной помощи и поддержке, складываются на основе совместной деятельности людей, требующей объединения усилий для решения общих задач, согласования целей, выбора средств их достижения, увязывания частных и общественных интересов. В то же время коллективизм предполагает в каждом человеке развитое чувство личной ответственности, чуткой совести, иными словами, требует осознания себя личностью.

Специфика педагогического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве предъявляет особые требования к уровню развития *социально-коммуникативной компетентности*, которая отражает особенности организации знаний относительно системы национальных отношений, новых социальных условий, в котором живет ребенок-мигрант, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет педагогу ориентироваться в поликультурном образовательном пространстве, адекватно оценивать возникающие проблемы, принимать верные решения и достигать поставленных педагогических целей.

Кроме того педагог-профессионал в процессе межнациональных отношений должен не только сам быстро приспосабливаться к условиям поликультурного образовательного пространства, но находить пути и способы нейтрализации внешнего и

внутреннего дискомфорта субъектов межнационального педагогического взаимодействия, вырабатывать на основе быстрого и компетентного анализа обстановки необходимые рекомендации по нейтрализации зарождающихся негативных индивидуально- и социально-психологических проявлений, а если возникнет необходимость, то и применять конкретные методы чрезвычайного и быстрого вмешательства в межнациональные отношения. В результате подобных усилий педагога-профессионала формируется своеобразная ориентировочная основа всех участников конфликта на выход из кризиса, которая значительно сокращает общий период их адаптации друг к другу.

Наряду с социокультурной компетентностью, одной из ведущих компетентностей становится *поликультурная компетентность* педагога – это способность и готовность педагога (учителя, классного руководителя, школьного администратора) в условиях развития поликультурного общества к решению профессиональных педагогических задач, направленных на осуществление взаимодействия с субъектами образования и представителями этнических обществ, создание ассоциаций на принципах толерантности, а также педагогической поддержки учащихся разных национальностей¹⁴⁰. В ряде исследований данный вид компетентности получил название этносоциальной компетентности (А.А.Терсакова, В.Г. Крысько, С.Э. Саракуев).

Новая профессиональная компетентность педагогов, таким образом, является отражением поликультурности образовательного пространства. Вместе с тем, данная профессиональная компетентность позволяет конструктивно выстраивать социальное взаимодействие всех субъектов образования, независимо от их религиозной, национальной, культурной принадлежности, в

¹⁴⁰ Дюжакова, М. В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов (на материале России и США): дис. ... д-ра. пед. наук / М. В. Дюжакова. – СПб., 2009, с. 20.

этой связи она отражает и социально-профессиональную направленность деятельности педагога.

Поликультурная компетентность педагога-профессионала в сфере межнациональных отношений выражается в понимании:

- потребностей, мотивов и ценностных ориентации жителей конкретных национальных регионов, этническая специфика проявления которых существенно влияет на формы педагогического общения с ними;

- фактов, свидетельствующих о наличии противоречий между потребностно-мотивационными композитами национальной психологии и функционирующими в сознании населения традиционными нормами межнационального взаимодействия между людьми;

- характера проявления интеллектуально-познавательных составляющих национального самосознания, которые должны приниматься во внимание при совместной деятельности;

- специфики форм защиты самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений;

- существования конкретных национально-психологических предпосылок для повышения эффективности интернационального взаимодействия, которые могут учитываться в процессе деятельности в конкретных национальных регионах страны.

Проведённые исследования поликультурной компетентности показывают, что её можно успешно формировать и развивать, если основной костяк педагогического коллектива образовательного учреждения составляют учителя, имеющие опыт межнационального взаимодействия, и у них присутствует установка на эффективные межнациональные отношения.

Готовность к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями различных этнических общностей обычно предполагает наличие эмоционально-волевой устойчивости к перипетиям и превратностям межнациональных отношений и

способности проявлять её в любых условиях сопутствующих им контактов и взаимоотношений. Педагог, обладающий *волевым самоконтролем*, нацелен на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, способен сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанная особенность личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека.

Педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, должен обладать пластичностью, гибкостью в общении, уметь взаимодействовать с представителями различных национальностей, легко приспосабливаться к изменяющимся социокультурным условиям, делать переоценку событий, активно находить в них свое место, т.е. быть *адаптивным*. Адаптивность педагога предполагает быстрое освоение новых социокультурных условий, за счет присвоения норм и ценностей поликультурного общества. Благодаря своей адаптивности педагог может сохранять работоспособность, невзирая на окружающие перемены; имеет возможность адекватно ориентироваться в новой ситуации развития; способен быстрее выработать стратегию своего профессионального поведения, а также социализации; обладает более высокой эмоциональной устойчивостью и может быстро изменить свои профессиональные умения и навыки соответственно поликультурного образовательного пространства.

Умение педагога находить выходы из сложных ситуаций межкультурного взаимодействия, обращаться к новым источникам для решения возникающих педагогических проблем обуславливает востребованность в поликультурном образовательном пространстве *находчивости*. Находчивость педагога предполагает умение моментально сориентироваться в сложной или непривычной ситуации педагогического взаимодействия, и

способность принять правильное решение, что помогает снять напряжение, перехватить инициативу или изменить возможный сценарий происходящего. Н.Д. Левитов выделяет находчивость или быструю и точную ориентировку в качестве основных педагогических способностей¹⁴¹.

А.К.Маркова выделяет педагогическую находчивость как профессионально важное качество педагога и определяет ее как – умение гибко перестроить трудную педагогическую ситуацию, придать ей положительный эмоциональный тон, позитивную и конструктивную направленность¹⁴².

Конструктивное профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве невозможно без *толерантности*.

Толерантность как чувство, выражающее терпимость человека к любым, по выражению П.А. Флоренского, проявлениям «инакости» со стороны «другого» является стержневой характеристикой, своеобразным «ядром» способности к интеграционному взаимодействию. Толерантность – это, прежде всего, уважение Другого, его позиции (не обязательно их принятие!). Так или иначе, толерантность предполагает установку человека на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное - ответственность человека за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности их такого обоснования, которое было бы бесспорным для всех¹⁴³.

Толерантность — это еще и показатель неотчужденности сознания человека, показатель его готовности искренне и глубоко-

¹⁴¹ Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960, с. 411.

¹⁴² Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.

¹⁴³ Флоренский, П.А. Пути и средоточия. Итоги // Эстетические ценности в системе культуры. - М., 1986.

ко проникать в мир Другого, в действительность и в то, что в них происходит. То же относится и к педагогической деятельности: взаимодействие педагога и ребенка-мигранта, устремленных к общей цели, но не тождественных в своих социальных ролях, знаниях, опыте, — вариант именно такого толерантного взаимодействия.

Для демократической культуры характерна сознательная установка на необходимость многих точек зрения и на недостаточность (ограниченность) любой отдельной точки зрения. Такая установка отражает системность мышления, которое отрицает одномерную логику и предполагает многостороннее рассмотрение явлений и процессов. Толерантность, обеспечивая общественную жизнь разнообразных сообществ, делает возможным существование различий. Различия же обуславливают необходимость толерантности.

В последние десятилетия тема толерантности стала одной из наиболее актуальных и востребованных во всем мире. И хотя осознанное выделение и определение феномена толерантности (и тем более идея необходимости его воспитания как условия и средства организации отношений различного рода субъектов) осуществилось достаточно поздно, тем не менее, понимание смысла этого феномена и выполнение в большей или меньшей степени элементов толерантного поведения, его норм всегда являлось реальным условием выживания человечества.

В течение многих лет толерантность понималась как проблема ситуативного плана. Между тем важно понимать, что «толерантность» является не только условием сохранения определенного положения в обществе или в состоянии людей, имеет длительную историю практического осуществления, но и то, что она *объективно реально необходима* как обязательное регулятивное средство. Поэтому толерантность не только норма гуманных человеческих отношений, важный момент их уста-

новления, но и реально постоянно, многопланово действующая «организующая сила» в развитии общества¹⁴⁴.

Толерантность в системе образования предполагает устойчивость к многообразию мира, к этническим, культурным, социальным и мировоззренческим различиям представителей не только молодого поколения, но и тех, кто с этим поколением работает, т.е. педагогов. Она выражается через систему социальных установок и ценностных ориентаций личности. Особое значение при этом имеют следующие виды толерантности:

- межэтническая — проявление толерантности по отношению к представителям других этносов;
- межкультурная — проявление толерантности по отношению к представителям других культур, толерантность в межкультурных коммуникациях;
- межконфессиональная — проявление толерантности к людям другой веры, религиозной конфессии;
- толерантность к двусмысленности (*tolerance for ambiguity*) опирается на спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, на самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

Вместе с тем, развитие толерантности может породить размывание этнической идентичности (этницизм и этническую индифферентность) у педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве. Этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности порождают рост этнической нетерпимости (интолерантности).

Большое количество возникающих психолого-педагогических проблем негативно влияют на настроение педагога,

¹⁴⁴ Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. / С. К. Бондырева. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003, с. 336-337

порождают фрустрацию и конфликты. В этих условиях востребованной характеристикой для педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве, становится *оптимизм*. Жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность повышают эффективность педагогической деятельности и позитивно влияют на профессиональное здоровье педагога. Данные черты характеризуют творческих, достигающих личностей, имеющих большие надежды, верящих в успех, нежелающих ориентироваться на худшее развитие событий, стремящихся фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения. Педагогический оптимизм обеспечивает подход учителя к ученику с оптимистической гипотезой, с верой в его возможности, резервы его личности.

Наряду с оптимизмом, преодолению трудностей взаимодействия в новых социокультурных условиях, зависит и от развития *фрустрационной толерантности*, позволяющей педагогу противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидения выхода из ситуации – с другой. Эмоциональная устойчивость и стабильность, высокий уровень самообладания и саморегуляции эмоциональных состояний, умение владеть собой в эмоциогенных ситуациях, способность к отказу от первоначальных целей и выдвижению новых, более приемлемых обуславливают конструктивное профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве.

В исследованиях по педагогической психологии отмечается, что фрустрация у учителя оказывает преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. И наоборот, фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество учителя определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Еще одной профессионально-психологической характеристик педагогов в поликультурном образовательном пространстве становится социально-психологическая *мобильность*, обеспечивающая быстрое освоение деятельности при нарастающей интенсивности и динамичности разномасштабных и разнонаправленных изменений, которые охватывают все сферы и процессы жизнедеятельности людей. Трансформация традиционного национально-культурного бытия человека и ставят его перед необходимостью постоянно быть готовым к перемещениям в социальном пространстве, легко адаптироваться к изменяющимся условиям и гибко взаимодействовать с самыми разными культурными и социальными системами и субъектами.

Исследования Игошева Б.М. показывают низкий уровень развития мобильности педагогов¹⁴⁵. На наш взгляд, это объясняется тем, что в профессиональной педагогической сфере бытует представление о том, что мобильность и компетентность суть два явления, противостоящие друг другу. Эта противопоставленность основана на том, что компетентность ассоциируется с профессиональным опытом, знаниями в избранной области и стабильностью. Поэтому она считает, что мобильный специалист, склонный к перемещениям, обладает низкой компетентностью. С этой точки зрения основное сопротивление реализации любых инноваций в школе оказывают педагоги с высоким уровнем компетентности. Естественно, что эти учителя не представляют свою профессиональную деятельность вне школы¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Игошев, Б.М. Организация подготовки профессионально мобильных специалистов для сферы образования в условиях педагогического университета / Б. М. Игошев // Образование в современном мире: проблемы миграции, управления и экономики, социального партнерства: сб. науч. ст. – Екатеринбург ; М. : Моск. психол.-пед. ин-т, 2010. – С. 5-13.

¹⁴⁶ Морылева, Э.А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов в образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук / Э. А. Морылева. – Тобольск, 2001, с. 40–41.

Однако данное представление базируется на узком понимании мобильности. Если же ее определять как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребностях в самореализации, то в этом смысле мобильность выступает как симптом внутренней свободы личности, что созвучно с гуманистическими установками, и становится необходимой составляющей компетентности.

Л.Н. Лесохина высказывает мнение, что в ситуации общественной стабильности мобильность в определенном смысле, действительно, противостоит компетентности. В динамически развивающемся обществе сама ситуация направляет их друг к другу, поскольку профессиональная компетентность достижима лишь при условии активности субъекта. Объединяют же эти две характеристики личности те ценности, на которые опирается субъект, выстраивая свою жизнь и набирая индивидуальный опыт¹⁴⁷.

Таким образом, социально-психологическая мобильность является одной из доминантных характеристик педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве. Однако мобильность предполагает также наличие таких качеств личности как *смелость и предприимчивость*, обуславливающих тягу к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного. Смелость – это и предприимчивость, и активность педагога при выстраивании взаимоотношений в новом поликультурном образовательном пространстве; педагог склонен к сотрудничеству с людьми разной с ним культуры, традиций, способен принимать самостоятельные, неординарные решения.

Эффективность педагогических взаимодействий в поликультурном образовательном пространстве предполагает способность к *эмпатии*, способности приобщаться к эмоцио-

¹⁴⁷ Лесохина, Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Л. Н. Лесохина. – СПб., 1991, с. 267.

нальным переживаниям человека другой национальности, другой культуры, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать в педагогической деятельности необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации. Способность к эмпатии не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

Выделяют три уровня развития эмпатии: первый уровень – низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень – по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека; третий уровень – отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

Таким образом, в поликультурном образовательном пространстве востребованными оказываются следующие профессионально важные качества, компетентности и составляющие направленности личности:

мобильность, проявляющаяся в способности педагога к быстрому переключению с одного вида деятельности на другую;

адаптивность, которая предполагает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, а также свидетельствует о личной удовлетворенности, положительном отношении к окружающим и принятии их, чувствах социальной и физической защищенности, принадлежности к данному обществу и сопричастности с ним;

межкультурная и межкультурная толерантность как проявление терпимого отношения к представителям других культур и вероисповеданий;

принадлежность к культуре как проявление приверженности традициям, интерес к истории своей страны, зависимость от ближайшего социального окружения, приверженность семейным связям, традиционным родственным ролевым отношениям и религиозным ориентациям;

находчивость как умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем;

оптимизм, проявляющийся как вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения;

смелость, предприимчивость как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного;

положительная этническая идентичность, которая проявляется как сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам;

установка на коллективизм, которая выражается в стремлении поддерживать стабильные отношения со своими внутренними группами, преобладании коллективные моральные эталоны в поведении, а при принятии решений – ориентации на учет мнения окружающих.

5.3. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессионально-психологических характеристик педагогов, востребованных поликультурным образовательным пространством

В настоящее время в отечественной психологии накоплен значительный материал, характеризующий разные формы и методы социально-психологического содействия профессиональному самоопределению школьников (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.). В целом можно выделить следующие особенности психолого-педагогического сопровождения выбору профессии педагога, способного работать в поликультурном образовательном пространстве.

Психологическая профилактика. Особенности профилактической деятельности:

1. Выявление представлений оптанта о профессии педагога, о путях овладения этой профессией (в колледже или вузе), о существовании резервных профессиональных планов, о содержании труда, привлекательных сторонах профессии, режиме и условиях работы и т.д.

Данное направление деятельности может реализовать классный руководитель, учитель по профильному для оптанта предмету, родители, социальные педагоги, представители интересующих профессий и т.п.

2. Выявление круга интересов и способностей оптанта, которые могут быть развиты с помощью специального обучения, коррекционных мероприятий. Чтобы выявить степень развития этих способностей, можно использовать не только тесты специальных способностей, но и некоторые тесты интеллекта. Например, тест Р. Амтхауэра позволяет получить тестовый профиль испытуемого по трем параметрам:

выраженности гуманитарных, математических и технических способностей.

Поскольку такая потребность возникает тогда, когда у опанта наблюдается расхождение между интересами и способностями, в этом случае стоит обращаться к психологу.

3. Выявление прямых профессиональных ограничений психофизиологического характера.

Данное направление реализуется только врачами с помощью медицинского освидетельствования.

Развивающая психодиагностика. Содержание психодиагностической работы связано с изучением профессиональных намерений личности. Для изучения профессиональных намерений используются разнообразные анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. Для диагностики способностей (в частности, специальных, обеспечивающих успешное овладение конкретными видами деятельности) применяются разнообразные методы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. Эти методы часто используют при групповой работе.

Обстоятельное диагностическое обследование, позволяющее обсудить со школьником его тестовый профиль, психофизиологические особенности, черты личности может провести только профессиональный психолог. В этом случае могут быть использованы диагностики КОС, ДДО (Е.А. Климов), диагностика ответственности. Для диагностики артистических, музыкальных, художественных способностей требуется участие специалистов-экспертов.

Психологическое консультирование и психологическая коррекция включают в себя в основном индивидуальную работу с опантом, направлена на выявление интересов и склонностей к определенным видам деятельности, профессиям. Эту работу проводит профессиональный психолог в качестве индивидуальных консультаций.

При индивидуальной работе взаимодействие с оптантом ориентировано, прежде всего, на самосознание индивида; используются психотехнологии на осознаваемой основе: беседа, интервью, диагностика, сочинения, психобиография, составление планов профессионального развития, альтернативных сценариев профессионального становления, проспектированное профессиографирование и др.

Просвещение с использованием развивающих образовательных технологий. Выявлению профессиональных склонностей и способностей способствует обучение по школьным элективным дисциплинам. Так, можно выделить у обучаемых наличие гуманитарных способностей (при успехах в таких предметах, как история, литература), естественнонаучных (биология, география) и физико-математических (математика, черчение, физика).

Кроме того, правильному выбору профессии способствует и получение информации:

- о потребности экономического региона в кадрах той или иной профессии и квалификации;
- о требованиях, которые предъявляет профессия к состоянию здоровья, психофизиологическим свойствам и психологическим качествам человека;
- о перспективах профессионального роста, карьеры, повышения квалификации;
- об особенностях выбираемой профессии (условия труда и оплаты).

Данный вид деятельности может осуществлять как классный руководитель школьников, так и любой учитель. К групповым формам консультативного взаимодействия относятся профориентационные игры, тренинги, психологические практикумы и др.

Психолого-педагогическое сопровождение помогает оптанту увидеть и осознать свои проблемы, стимулирует развитие профессионального самосознания, высвечивает сильные и слабые стороны личности, намечает реальные сценарии будущей профессиональной жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение связано с созданием условий для полноценного профессионального развития личности будущего педагога, способного реализовать себя в условиях поликультурного образовательного пространства, к оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития.

На данном этапе профессионального развития решающее значение имеет сам процесс овладения профессией педагога.

Профессиональное образование сегодня связано с освоением комплекса общих (базовых), профессиональных и специальных компетенций. К базовым компетентностям относят общекультурную компетентность специалиста. Ее значимость в процессе формирования современного профессионала связана со следующими позициями.

Изначально общекультурная компетентность в составе базовых компетентностей выступает некой первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер. Так, если профессиональные компетенции могут быть недолговечными (в силу нарастающей смены технологий деятельности, устаревания прикладных знаний и пр.), то базовые компетенции человек проносит через всю жизнь, имея возможность каждый раз выстраивать на их основе свой новый профессиональный облик.

Вместе с тем радикальные социально-экономические преобразования в российском обществе, активизация международных связей, пробуждение национального самосознания народов и социальных групп, изменение роли людей в системе производственных и общественных отношений актуализируют потребность в высококультурном специалисте. В этих условиях происходит смена приоритетов, становится возможным усиление культуuroобразующей роли образования, появляется новый идеал студента – «человека культуры», обладающего общекультурной компетентностью. Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом.

Мы можем говорить и том, что наличие фундаментальной общекультурной подготовки у любого специалиста способствует в дальнейшем более быстрому освоению специальных профессиональных компетенций, и даже не в одной сфере профессиональной деятельности. Тем самым общекультурная компетентность может рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста.

Методологической основой модели общекультурной компетентности выступает концепция образованности (Г.А. Бордовский, О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова и др.), соотносящая результаты образования с готовностью личности решать разного рода проблемы. В педагогической науке нет единого подхода к структуре общекультурной компетентности. Данную проблему исследовали такие представители Санкт-Петербургской научной школы, как О.Е. Лебедев, Н.И. Неупокоева, А.П. Тряпицына. А.А. Петров в своих работах рассматривает общекультурную компетенцию в контексте подготовки будущего педагога. Ю.Ю. Рыбасова изучает в целом общекультурную подготовку студентов.

И.А. Зимняя в своих исследованиях, связанных с определением места общей культуры человека в системе подготовки современного специалиста, сопоставляет общую культуру личности, включающую внутреннюю культуру и образованность как освоенность знаний, и социально-профессиональную компетентность¹⁴⁸. Общая культура человека – это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распредмечивания и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения. Социально-профессиональная компетентность – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека.

Исследователи при этом отмечают (Б.Н. Боденко, И.А. Зимняя, Н.А. Морозова), что общая культура человека есть единое целое, включающее: *внутреннюю культуру*, определяемую собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и системе образования, и *образованность* как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной.

¹⁴⁸ Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста (к проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) [Текст] / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: сб. науч. ст. – М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 1998.

Задача высшего профессионального образования видится в формировании общей культуры взрослого человека (студента). Содержание же образования специалиста должно отражать «линию роста» общей культуры учащегося школы или колледжа к культуре взрослого человека, имеющего высшее профессиональное образование в определенной сфере деятельности. В этой связи необходимо выделить характеристики взрослого культурного человека. За основу могут быть приняты следующие общекультурные характеристики, ожидаемые от взрослого человека современным обществом, разработанные И.А. Зимней, Б.Н. Боденко, Т.А. Кривченко, Н.А. Морозовой¹⁴⁹:

- уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т.е. культура личности, саморегуляции;
- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т.е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;
- соблюдение этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии, т.е. культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия;
- актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т.д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимо-

¹⁴⁹ *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/>

действия, т.е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта;

– ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т.д.) развития и саморазвития, т.е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;

– ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны, (живопись, музыка, литература, архитектура и т.д.), т.е. общецивилизационная культура;

– социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т.е. культура социального бытия.

Выявленные особенности ценны тем, что позволяют утверждать: личность является одновременно и субъектом, и объектом культуры. Тем самым выделяются два носителя, субъекта культуры - общество и личность, а значит, правомерно говорить о культуре общества и культуре личности. Но при этом через образование, осваивая культуру общества, личность формирует свою внутреннюю культуру.

В этой связи *общекультурная компетентность* может рассматриваться как интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, профессионального характера. С.Л. Троянская представляет структуру общекультурной компетентности как совокупность когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуника-

тивно-деятельностного компонентов¹⁵⁰.

Когнитивный компонент соответствует такой форме присвоения продуктов культуры, как изучение и понимание. В разнообразных определениях культуры мы замечаем ее "знаниевую" характеристику: "комплекс знаний", "совокупность интеллектуальных элементов", "память мира". На этой основе определяется познавательная направленность когнитивного компонента общекультурной компетентности.

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культуре как передаче ценностей через переживание в процессе духовного общения. При этом культура определяется как «система производства духовных ценностей», «специфический способ мышления, чувствования», «реализация верховных ценностей». Базовые показатели уровня общей культуры формируются в процессе освоения культурного пространства. Освоенное культурно-образовательное пространство является характеристикой ценностно-ориентационного компонента в структуре общекультурной компетентности.

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры, как научение и сотворчество, что закреплено в определениях культуры как формы поведения, способов человеческой деятельности, системе хранения и передачи социального опыта. На базе освоенного культурно-образовательного пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, общению. В учебно-воспитательном процессе это составляет коммуникативно-деятельностный компонент общекультурной компетентности обучаемых, обладающий операционно-поведенческой направленностью.

¹⁵⁰ *Троянская С. Л.* Методические рекомендации по развитию общекультурной компетентности студентов в процессе учебной деятельности [Текст] / С. Л. Троянская. – Ижевск : УдГУ, 2003.

Мы уже отмечали, что в последние годы появилось достаточно исследований, посвященных выделению психологических, педагогических, методических оснований подготовки будущих учителей к работе с детьми-мигрантами в новых социокультурных условиях российского образования: О.В. Гукаленко (2000); В.Г. Расщупкин (2006); М.В. Дюжакова (2009); Е.В. Фалунина (2012) и др.

Большинство авторов подчеркивают необходимость формирования специальной компетентности, которая позволила бы молодым педагогам успешно решать в реальной педагогической практике задачи поликультурного образования: кросс-культурная грамотность (В.Г. Расщупкин), поликультурная компетентность (М.В. Дюжакова), кросскультурная компетентность (Е.В. Скворцова), этносоциальная компетентность (А.А. Терсакова). Несмотря на разные названия этой компетентности, в целом речь идет о развитии полисубъектности личности будущих педагогов, о сформированной у них способности к поликультурному взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса с учетом их индивидуальных особенностей и межкультурных разностей. Более того, мы считаем, что данная компетентность может быть сформирована только на основе общекультурной компетентности.

На основе уже имеющихся исследований мы выделим основные элементы психолого-педагогического сопровождения формирования поликультурной компетентности будущего педагога.

В целом подготовка современного педагога к работе с населением окружающего социума должна проводиться с учетом региональных особенностей миграционных процессов и особенностями регионального поликультурного образовательного пространства. В этой связи могут быть использованы следующие стратегии такой подготовки: стратегия социально активных действий; стратегия содействия развитию межкультурных взаимодействий между представителями различных националь-

ностей региона; стратегия содействия созданию мультикультурной медиасреды региона; реализация программ сопровождения адаптации детей, подростков и молодежи в поликультурной среде региона.

Кроме того, в самом вузе должна быть создана особая поликультурная среда. Такая среда как духовно насыщенная атмосфера деловых и межличностных контактов обуславливает кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов и стимулирует в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям.

Поликультурная среда вуза призвана удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся. Кроме того поликультурная среда педагогического вуза должна стимулировать будущих педагогов к позитивному взаимодействию с различными в культурном отношении людьми, правильному пониманию существующих различий у людей, толерантности к ним, утверждению своими личными делами и словами культурного плюрализма в обществе.

В этой связи необходимо выделить ряд основных областей, в которых у студентов педагогических специальностей должны быть сформированы определённые компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таковым относятся:

- культура и плюрализм: существо культуры; разнообразие и особенности культур; соотношение культур; динамика культуры (культурные перемены, схождение культур);
- коммуникация и культурные барьеры: теория коммуникации; культура и разнообразие форм воспитания; основной язык и невербальная коммуникация; языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой;
- психосоциальная идентификация и межнациональные связи: культурные различия и становление психо-социальной иденти-

фикации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация); этноцентризм, расизм, дискриминация; стереотипы; взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты¹⁵¹.

При этом важно учитывать, что успешность подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования может определяться рядом факторов. Среди таких факторов:

- уровень знаний и пониманий студентами основных характеристик современного образования,
- выработка у студентов ценностного отношения к работе в пространстве современного образования,
- гармоничное сочетание ценностно-мотивационного и операционально-деятельностного (поведенческого) компонентов при моделировании полисубъектных взаимодействий,
- высокий уровень взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения будущих педагогов,
- высокий уровень развития профессионально значимых личностных качеств,
- владение технологиями организации поликультурной образовательной среды, психологически комфортной для всех субъектов образовательного процесса, в рамках которой происходило бы становление и развитие полисубъектности личности ребенка и подростка в пространстве современного образования¹⁵².

¹⁵¹ Менская Т. Б. Поликультурное образование [Текст] : Программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире: сб. материалов из заруб. опыта. – М., 1993. – Вып. 2. – С. 34-39.

¹⁵² Фалунина, Е. В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. В. Фалунина. – М., 2012. – 63с.

Важнейшим фактором развития полисубъектности личности будущего учителя в процессе его подготовки к работе в пространстве современного образования является реализация полисубъектного взаимодействия преподавателей высшей школы со студентами-педагогами, что порождает движение к аутосубъектности и атрибуции полисубъектности личности Другого.

Основными условиями подготовки будущих педагогов к работе в поликультурном образовательном пространстве являются:

а) спецкурсы и программы работы с преподавателями вуза, педагогами-практиками и студентами-педагогами по развитию полисубъектности личности;

б) работа преподавателей вуза с учебными программами ведущих психолого-педагогических дисциплин на предмет повышения внутри- и междисциплинарных связей на лекционных занятиях посредством включения в планы тематического содержания сущности гуманизации современного образования и его поликультурной составляющей;

в) усиление роли практических занятий с внедрением активных методов обучения и практикоориентированных гуманистических технологий;

г) специально организованная педагогическая практика студентов в системе общего и дополнительного образования современной России.

В качестве средств в подготовке будущих учителей к работе в пространстве современного образования можно назвать следующие *развивающие образовательные технологии*: тренинги, направленные на развитие процессов самопознания, самопонимания, самопринятия, самовыражения и самореализации, а также познания, понимания, принятия, помощи и поддержки Другого, выступающих в качестве механизмов развития полисубъектности личности: профориентированный тренинг психологической готовности педагогов; фольклоротренинг

этнокультур; социально-психологический тренинг адаптации и социализации детей и подростков в современной школе.

При этом важно понимать, что все обучающие технологии должны быть направлены на овладение будущими педагогами форм, методов и технологий реализации поликультурного образования в школе. Реализация поликультурного образования требует введения нетрадиционных методов и инновационных технологий: ролевых игр, тренингов, дискуссий, симпозиумов, поисковой самостоятельной деятельности, диалогов, имитаций и пр. Формами поликультурного взаимодействия могут выступать: фестивали культуры; национальные праздники; выпуск информационных бюллетеней, отражающих многообразие культур; тематические вечера, посвященные национальным персоналиям; конкурсы народных обычаев, народной кухни; экскурсии, путешествия, связанные с познанием истории и культуры своего и других этносов и др.

Все вышеизложенное обеспечивается профессиональной деятельностью профессорско-преподавательского состава педагогического вуза, осознающего особенности современного образовательного пространства России и готового развивать у будущих педагогов способности к рефлексии по поводу культурных ценностей, педагогической действительности и собственной деятельности, направленной на приобщение учащихся к ценностям своей и иной культур.

Способность работать в новых социокультурных условиях современного образования ученые связывают также и с развитием у них рефлексии. В.Г. Рашупкин указывает на роль общенаучной рефлексии, когда объектом осмысления становятся культурные ценности, и на роль педагогической рефлексии,

регулирующей практическую деятельность педагога по приобщению учащихся к ценностям своей и иной культуры¹⁵³.

Необходимым моментом размышления студентов над основаниями своей деятельности должно стать осмысление собственного отношения к социокультурной и педагогической действительности, к людям и к самим себе. При этом рефлексия студентов над собственным (и чужим) опытом педагогической деятельности, над философским и педагогическим знанием не может ограничиваться рамками содержания их общепедагогической подготовки, а должна становиться основой для формирования у них мышления, ориентированного на понимание действительности, людей, самих себя, мышления, адекватного современным процессам межкультурного взаимодействия.

В этой связи видится необходимым *использование развивающей психодиагностики*, направленной на выявление способности к рефлексии.

К технологиям психологического сопровождения можно отнести также психологическое консультирование, коррекцию личностного и интеллектуального профиля.

Рассмотрим психолого-педагогическое сопровождение развития профессионально-психологических характеристик педагога на стадии адаптации к поликультурной образовательной среде.

Под адаптацией понимают взаимное приспособление педагога и образовательного учреждения, в результате которого молодой специалист осваивается в образовательном учреждении, а именно:

¹⁵³ Ращупкин В. Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование [Текст] / В. Г. Ращупкин. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006.

- учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях;
- находит свое место в структуре образовательного учреждения как специалист, способный решать задачи в области образования детей;
- осваивает профессиональную культуру;
- включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений.

Различают первичную и вторичную адаптацию. Мы остановимся подробно на первичной адаптации молодых педагогов – на приспособлении молодых специалистов (выпускников вузов), не имеющих опыта профессиональной деятельности. Как правило, работу по адаптации молодых специалистов возлагают на школьных психологов или наставников из числа учителей-стажистов.

Психологическая профилактика, психологическое консультирование ориентированы на основные виды адаптации: психофизиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптацию. Каждый из перечисленных видов может вызывать у вновь пришедшего в организацию специалиста свои сложности, затруднения, проблемы. Общие проблемы адаптации педагогов достаточно изучены и описаны в работах Э.Э. Зеера, Е.А. Климова, Л.М. Митиной, Э.Э. Сыманюк и др.

Назовем причины затруднений, которые вызваны поликультурностью современного образовательного пространства: недостаток информации о сущности поликультурного образования; отсутствие необходимого профессионального опыта и квалификации в работе с детьми, плохо владеющими русским языком как государственным языком обучения; необходимость решать педагогические задачи с учетом национальных особенностей и менталитета учащихся и их семей; недостаток опыта в

решении конфликтных ситуаций, в том числе и носящий межкультурный, межнациональный или межрелигиозный характер.

Нужно отметить, что степень указанных затруднений у адаптантов может проявляться по-разному, в зависимости от уровня развития его общекультурной и поликультурной компетентностей.

Прежде всего, речь должна идти о социально-психологической и профессиональной адаптации молодого педагога.

Социально-психологическая адаптация – приспособление к новой социальной среде, включение в систему профессиональных межличностных связей и отношений, освоение новых социальных ролей, норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификация себя с профессиональной группой. Данный вид адаптации связан с изменением социальной среды молодого специалиста, которая представляет собой условие осуществления деятельности человека и источник развития его личности.

В случае если молодой педагог попадает в поликультурную среду школы как в новое для себя социокультурное окружение, с которым он практически не сталкивался на этапе профессионального обучения, то может возникать преграда на пути реализации привычного поведения, ценностей и мотивов личности, происходить столкновение с ценностями новой ситуации.

В этом случае социально-психологическая адаптация может происходить по двум разным сценариям¹⁵⁴.

В первом случае новую поликультурную среду школы педагог воспринимает для себя как изначально стрессогенную ситуацию, несущую угрозу психическому здоровью человека, и основывается на понятии культурного шока. Причины трудностей, возникающих в ситуации кросскультурного взаимо-

¹⁵⁴ Скворцова Е. В. Психологический анализ социальной адаптации личности в инокультурной среде (на материале иностранных студентов) [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Скворцова. – М., 1997.

действия, находятся, как правило, внутри личности, выражаясь в слабости и несостоятельности. Однако индивидуальные различия в динамике вхождения личности в новую культуру оказываются очень широкими.

Другой сценарий связывает причины трудностей вхождения личности в новую социокультурную среду уже не с незащищенностью личности, а с недостатком опыта в социальном взаимодействии. Таким образом, освоение личностью специфических для культуры социальных умений, компетенций, позволит молодому специалисту успешно преодолеть трудности пребывания в поликультурной среде. Кроме того, такие факторы среды, как тесный контакт с представителями разных культур и культурная дистанция, способствуют их культурному усвоению или препятствуют ему. Существует и ряд личностных переменных, влияющих на вхождение в новую социокультурную ситуацию. Этот ряд переменных имеет сравнительный характер и включает: длительность межличностных отношений, их цель, частота, степень близости, сравнительный статус участников, ожидания, связанные с новыми социальными ролями и т.п.

Любой из приведенных сценариев указывает на то, что личность при контакте с новой культурой может либо подвергнуться мультикультурным влияниям, либо противостоять этим влияниям. При этом основные изменения возникают в этнической идентичности человека.

В целом социально-психологическая адаптация молодого педагога в системе образования связана с его *профессиональной адаптацией*, которая представляет собой приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности.

Профессиональная адаптация предполагает овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы. Профессиональная адаптация предполагает также принятие для себя всех компонентов профессиональной деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов, условий в рамках данной профессии.

Результатом успешной профессиональной адаптации молодого специалиста в поликультурной среде школы является его идентификация, то есть полное овладение педагогической профессией, отождествление интересов молодого педагога с интересами образовательного учреждения, ассимиляция с педагогическим коллективом, рабочим местом.

Содержание психологической профилактики, психологического консультирования и психологической коррекции зависит от того, по какому сценарию проходит процесс адаптации молодого педагога.

В первом случае психолого-педагогическое сопровождение сводится к оценке реальной компетентности специалиста, оказанию помощи в повышении квалификации, преодолении появившегося чувства профессиональной неполноценности, формировании адекватной профессиональной самооценки. Работа психолога с молодым специалистом предполагает коррекцию самооценки: обучение умению сравнивать себя лишь с самим собой, помощь в выработке надежных критериев самооценки, совместный анализ содержания и задач деятельности и сопоставление ее требований с возможностями специалиста.

В отдельных случаях, когда молодой педагог проявляет неспособность и полное нежелание адекватно действовать в поликультурной среде школы, может быть поставлен вопрос о кадровом перемещении на другую работу. Такого рода ситуации вызывают у специалиста тягостное эмоциональное состояние –

фрустрацию. Поддержка заключается в основном в выработке специалистом совместно с психологом новых целей профессиональной жизни.

Второй сценарий адаптации молодого педагога в новых условиях зависит от усвоения им необходимых социальных норм и включение их в систему внутренних регуляторов личности. Наиболее эффективно эти процессы протекают в ходе общения и взаимодействия людей в нормативной ситуации (в нашем случае - в образовательном процессе) и выработки коллективных нормативных решений в ходе совместной групповой деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации в этом случае подразумевает активную помощь администрации и всего педагогического коллектива молодому педагогу в знакомстве и освоении принятых правил жизнедеятельности в поликультурной среде конкретного образовательного учреждения. Психологическая помощь заключается в том, что новому работнику помогают освоить нормы профессионального поведения, предупредив о возможных последствиях их нарушения. В некоторых случаях могут возникнуть конфликтные ситуации, обусловленные несоблюдением групповых норм поведения. Тогда необходима оперативная помощь психолога в разрешении конфликта.

Просвещение с использованием развивающих образовательных технологий должно быть направлено на реализацию содержательных направлений развития поликультурной компетенции педагогов, работающих с детьми-мигрантами в области поликультурного образования, конфликтологии, этнопедагогики.

Психолого-педагогическое сопровождение на стадии профессионализации заключается в оказании помощи работнику в дальнейшем профессиональном росте, повышении квалификации и развитии карьеры, в поддержке при переживании трудностей, неудовлетворенности трудом, в конфликтных ситуациях,

при увольнении, а также при приеме на работу. Как правило, основную работу по управлению профессиональным развитием педагогического коллектива в образовательных учреждениях осуществляет администрация, рассматривая эту деятельность как составную часть кадровой политики школы. Вместе с тем большая роль в психолого-педагогическом сопровождении профессионального становления педагогов отводится школьному психологу.

Главная цель психолого-педагогического сопровождения профессионализации – обеспечение взаимосогласованности и взаимодействия педагога и образовательного учреждения в профессиональном становлении.

Традиционно эта цель достигается путем решения следующих задач:

- согласования целей развития организации и работника;
- предупреждения и устранения «карьерных тупиков», в которых практически не оказывается возможностей для развития работника;
- формирования и уточнения критериев профессионального роста, повышения квалификации, касающихся карьеры;
- изучения и оценки профессионального потенциала работника;
- эффективного использования путей профессионального роста;
- систематического ознакомления работника с перспективами на краткосрочный и долгосрочный период;
- установления требуемого уровня профессиональной компетентности для должностного продвижения.

Как правило, *психологическая профилактика, психологическое консультирование, развивающая психодиагностика* осуществляется в следующих профессионально значимых ситуациях: при приеме на работу; при проведении аттестации и кадровых

перемещений; перед направлением на курсы повышения квалификации; при выдвижении в кадровый резерв.

Поскольку поликультурность мы рассматриваем как характеристику современного образовательного пространства, то и оценивать профессиональный потенциал педагога необходимо с позиций способности профессионально действовать в новых социокультурных обстоятельствах.

Так, при трудоустройстве работника на вакантное рабочее место психолого-педагогическое сопровождение может выразиться в том, что психолог оценивает его профессиональный потенциал (с точки зрения развития не только общекультурной, но и поликультурной компетенций) в процессе проведения собеседования, а также в процессе подготовки им резюме о своих опыте и возможностях эффективно взаимодействовать в условиях поликультурности современного образования. Цель этих двух процедур – представить работодателю кандидата на должность в качестве будущего педагога данной школы.

Психолог принимает также активное участие в определении профпригодности кандидата на вакантную должность. Нам видится необходимым в первую очередь оценивать такие профессионально-психологические характеристики, как толерантность, смелость, мобильность, адаптивность, этническая идентичность, находчивость, установка на коллективизм.

Основная часть психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в поликультурном образовательном пространстве должна быть направлена на просвещение с применением развивающих технологий. Чаще всего это проходит в форме повышения квалификации в рамках самой школы (силами психолога или педагога-методиста), либо в образовательных центрах, вузах по интересующим образовательное учреждение и самих педагогов образовательным программам.

В целом такое обучение должно быть направлено на развитие профессионально-психологических характеристик педагога, востребованных в поликультурном образовательном пространстве.

В содержании образовательных программ должны быть отражены:

- национально-психологические особенности представителей различных этнических общностей;
- специфика их поведения и действий в различных стандартных ситуациях межнациональных отношений, общения и взаимодействия;
- традиции и стереотипы восприятия людей тех или иных народов представителями других национальностей; своеобразие функционирования национального самосознания, которое существенно влияет на восприятие воздействий со стороны педагога и представителей других этнических общностей;
- эмоционально-экспрессивные механизмы защиты себя и других людей от неконструктивных воздействий представителей «чужих» наций;
- специфика проявления антипатий или непонимания представителей различных народов¹⁵⁵.

Исследования в области подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами указывают, что процесс формирования профессионализма педагога в межнациональных отношениях идет эффективно тогда, когда соблюдаются определенные *психолого-педагогические условия*:

- допустимость этнопсихологического релятивизма в деятельности педагога в области межнациональных отношений, предполагающего, что у него должны формироваться такие

¹⁵⁵ Терсакова А. А. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с семьей в условиях полиэтнической среды [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Терсакова. – Армавир, 2003.

качества, которые, с одной стороны, позволяли бы ему эффективно приспосабливаться к традициям, привычкам, образу мышления и действий представителей тех этнических общностей, с которыми он имеет дело, а с другой – не входят в противоречие с его национальной психикой;

- учет специфики проявления этнического самосознания в межнациональных отношениях, ориентирующий на формирование у педагога - профессионала установки, позволяющей спокойно и разумно воспринимать настороженное и даже негативное к нему отношение со стороны представителей других национальностей и находить возможности для взаимопонимания с ними на основе использования знаний об особенностях их национального развития;

- развитие возможностей адаптации к своеобразным национальным условиям жизни, труда, взаимоотношений представителей других этнических общностей, что предполагает, с одной стороны, присутствие определенных трудностей в адаптации профессионала к взаимодействию с различными этносами, а с другой – свидетельствует о наличии перспективы для приспособления к ним;

- развитие у педагога навыков и умений индивидуального и дифференцированного подхода в работе с представителями разных национальностей, предусматривающего формирование его уверенности в том, что хорошее понимание национальных особенностей даёт возможность для ориентации в трудных педагогических ситуациях¹⁵⁶.

Основными требованиями к профессиональной подготовке учителя, ориентированного на работу с детьми-мигрантами, на сегодняшний день, являются: владение теорией поликультурно-

¹⁵⁶ Крысько В. Г. Введение в этнопсихологию [Текст] / В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев. – М., 1996. С. 176-179

го образования, знакомство с социально-психологическими особенностями и особенностями менталитета учащихся-мигрантов, владение технологией проектирования кросскультурных интегрированных курсов, развитая способность к диалогическому общению, творчеству, профессионализм и высокая культура.

Очень важно при обучении действующих педагогов использовать личностно-ориентированные, развивающие технологии, среди которых: метод проектов, лекции-диалоги, развивающая психодиагностика, тренинги.

Данный этап профессионального развития всегда связан с профессиональным продвижением и предполагает достижение признанного высоким профессионального статуса, профессионализацию, рост профессиональной компетентности; достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, сопровождающееся занятием определенных должностей в соответствии с социально признанными стандартами в данной области.

В рассматриваемом нами контексте речь в большей степени идет о горизонтальном профессиональном продвижении, которое связано с расширением или усложнением задач в рамках занимаемой ступени. На наш взгляд, данный вид профессионального продвижения является для образовательного учреждения наиболее управляемым и менее конфликтным, поскольку затрагивает интересы всех педагогов.

К основным формам сопровождения профессионального роста и карьеры относятся: диагностика личностно-профессионального потенциала работника; анализ факторов, детерминирующих профессиональное развитие: возраста, профессионального опыта и квалификации, уровня профессионального образования и подготовки, состояния здоровья, динамичности карьеры; изучение вектора профессиональной направленности специалиста: уровня притязаний и самооценки, мотивации к

достижениям, ценностных ориентаций и социально-профессиональных установок; собеседование по вопросам профессионального роста и карьеры с работником и его руководителями; составление совместно с работником плана-программы карьеры, так называемой карьерограммы.

Психологическое сопровождение наиболее продуктивной, акмеологической стадии профессионального становления – стадии мастерства – требует особого рассмотрения. Прежде всего, это связано с тем, что в особом психологическом содействии нуждаются работники в возрасте от 30 до 45 лет. Этот период жизни совпадает с наибольшими потенциальными возможностями человека. Работник стремится к профессиональной самореализации и успеху, он наиболее мобилен и профессионален, способен к вершинам достижений в выполняемой деятельности.

Исследование вершинных профессиональных достижений осуществляется в рамках акмеологии, центральной задачей, которой является определение закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей степени развития человека, его акме, а также выявление возможных препятствий, возникающих на этом пути¹⁵⁷.

Согласно наиболее распространенной трактовке, акме – это достижение совершенства, максимальной зрелости, вершины, «звездного часа» в прогрессивном развитии человека.

Степень и особенности профессиональных достижений во многом зависят от особенностей жизненного пути, который прошел человек до своего акме, от социально-психологической, экономической, политической ситуации, в которую он попадает, поднявшись на ступень зрелости.

¹⁵⁷ Держак А. А. Психологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Держак. – М., 2004.

Основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация личности. Как правило, самоактуализирующиеся личности не только обладают большими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал.

Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь – это мотивация достижения в профессиональной деятельности, мотивация саморазвития и самореализации, мотивация автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития и мотивация творческого вклада в профессию.

Включенность человека труда в акме-ориентированный процесс развития стимулирует специфические акме-способности. К этим способностям относятся жизнеспособность (витальность), лабильность способов решения жизненных ситуаций и переключаемость, способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития, усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа.

Прогрессивное профессиональное развитие обеспечивает адекватная или низкая самооценка, инициирующая чувство неудовлетворенности собой даже на фоне высоких профессиональных достижений. Внутренняя неудовлетворенность человека собой и достигнутым служит более эффективным фактором саморазвития, чем самоудовлетворенность. Именно по этой причине на вершине профессионализма часто оказываются люди, менее удовлетворенные собой и достигнутым, чем лица, находящиеся в начале своего профессионального пути.

Высокий уровень профессионального развития достигается и поддерживается за счет саморегуляции личности, способствующей сохранению собственной инициативной позиции и индивидуального стиля деятельности в изменяющихся профессиональных условиях. Достижение вершин профессионализма невоз-

можно без самодетерминации. Личность уже не удовлетворяет простое приспособление к внешним требованиям, она испытывает потребность выходить за пределы себя, проявлять сверхнормативную профессиональную активность.

При сравнении характеристик людей, проходящих пик в своем развитии как индивидов, как личностей, как субъектов деятельности, обнаруживается не обязательно одновременное достижение человеком высокого уровня развития индивидных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик. Наоборот, чаще налицо неравномерность и неодновременность формирования названных характеристик у человека, развитие которого достигает ступени расцвета.

Профессиональное развитие включает и деструктивные, нежелательные изменения, которые выступают в качестве препятствий на пути прогрессивного (акме-ориентированного) развития. Исследователи считают, что постоянное интенсивное восхождение к вершинам профессионального мастерства теоретически возможно, но практически трудно реализуемо (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк).

В целом следует подчеркнуть, что решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности; важную роль играют социально-экономические условия; биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение развития профессионально-психологических характеристик педагога на стадиях профессионализации и мастерства направлено на то, чтобы помочь личности реализовать себя; в результате выработки индивидуального стиля деятельности обеспечить удовлетворенность трудом; лицам с отчетливо выраженным профессионально-психологическим потенциалом помочь

профессионально самоактуализироваться; педагогам, переживающим проблемы, оказать помощь в их преодолении. Главное – помочь педагогическим работникам обрести личностный смысл профессиональной деятельности, поддержать их в трудные моменты профессиональной жизни, внести коррективы в траекторию и темп профессионального становления.

В этой связи центральной задачей психолого-педагогического акмеологического сопровождения развития профессионально-психологических характеристик педагога в условиях поликультурного образовательного пространства является, с одной стороны, сохранение профессиональной и этнической идентичности, с другой – стимулирование развития творческого потенциала педагога-профессионала.

Психологическая профилактика, развивающая психодиагностика, психологическое консультирование и просвещение с использованием развивающих образовательных технологий должны идти по следующим направлениям:

- анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве с учетом перспектив профессионального становления работника (освоение новых профессиональных компетенций) и преодоления профессиональных деструкций;
- разработка прогностической (перспективной) профессиограммы и составление прогнозных моделей деятельности личности, учитывающих степень развития профессионально-психологических характеристик педагога, которые востребованы в поликультурном образовательном пространстве;
- подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга профессионализации и мастерства специалистов, проявляющихся в современном поликультурном образовании;
- отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала работников, необходимого

для эффективной профессиональной деятельности в новых социокультурных условиях;

- проектирование методики оценки деятельности и степени развития поликультурной компетенции педагогов;
- обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности специалистов с точки зрения сохранения профессиональной и этнической идентичности;
- психологическое содействие в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, в решении сложных, конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений, преодолении блокаторов профессиональной деятельности, связанных с характеристиками и региональными особенностями поликультурного образовательного пространства;
- подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию специалиста, направленных на освоение дополнительных квалификаций для работы с детьми-мигрантами.

Дело в том, что анализ практики инновационной деятельности целого ряда образовательных учреждений (М.В. Богуславский) позволяет определить перечень необходимых для развития современной школы специальностей, таких как координатор сетевых программ, психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся, инновационного образовательного комплекса, поликультурного взаимодействия, педагог межнационального взаимодействия, по работе с детьми-мигрантами, поликультурного взаимодействия, модератор, организатор системы массовых коммуникаций, организатор образовательной среды предпрофильного или профильного обучения, организатор дополнительных образовательных услуг (дополнительное платное образование), построения развивающей образовательной среды школы, непрерывного звена «детский сад – школа», досуговой деятельности школьников, самообразования учащегося, менеджер в сфере образования, совместных детско-взрослых образовательных проектов, внутрифирмен-

ного обучения, разработчик образовательных программ, эстетического содержания образования, образовательных дизайн-программ, эксперт-аналитик образовательных программ, преподаватель высшей школы, тьютор образовательных программ, консультант по проблемам оценки качества образовательной среды, дизайнер культурного образовательного пространства.

Освоение новых профессиональных компетенций педагогами позволит, с одной стороны, реализовать и творчески использовать уже имеющийся опыт в решении профессиональных задач в работе с детьми-мигрантами. С другой стороны, даст толчок для построения новых профессиональных траекторий развития.

В целом необходимо отметить, что

1) все направления психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога на разных стадиях этого процесса (психологическая профилактика, развивающая психодиагностика, психологическое консультирование, просвещение с использованием развивающих образовательных технологий) направлены на развитие профессионально-психологических характеристик личности, востребованных в поликультурном образовательном пространстве;

2) основными субъектами психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве должны стать школьные психологи, руководители образовательных учреждений, опытные учителя-методисты;

3) технологии и направления психолого-педагогического сопровождения варьируются на каждой стадии профессионального развития педагогов.

Все вышеизложенное может стать основой для проектирования программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога на каждой стадии профессионального развития педагога в условия поликультурного образовательного пространства.

5.4. Содержание программы психолого-педагогического сопровождения развития профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве

I. Пояснительная записка

В условиях формирования поликультурного образовательного пространства педагогу приходится работать в ситуации постоянных изменений, преобразований, нововведений, что обуславливает изменение требований к педагогу. В сложившихся социокультурной ситуации педагог, чтобы профессионально развиваться, должен быть адаптивным, толерантным, четко осознающим свои профессиональные цели, открытым для всего нового и настойчивым в достижении поставленных задач, быть направленным на коллективистский тип культуры.

Программа сопровождения развития профессионально-психологических характеристик педагогов направлена на осознание собственного потенциала, определение возможных путей дальнейшего профессионального роста и развития, а также об особенностях педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве. Практические занятия направлены на формирование и закрепление необходимых социальных умений и проводятся в форме упражнений, деловых (ролевых) игр, групповых проектов.

Программа также содержит элементы диагностики профессионально-психологических характеристик педагога, обуславливающих профессиональное развитие в поликультурном образовательном пространстве. Развивающая диагностика способствует повышению самосознания и саморазвития педагога, стимулирует мотивацию профессиональной деятельности, а

полученные данные являются основой для самоанализа, направленной рефлексии *профессионального развития*.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения – развитие профессионально-психологических характеристик педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве.

Задачи программы психолого-педагогического сопровождения:

- способствовать осознанию педагогами индивидуальных профессионально-психологических характеристик;
- способствовать формированию навыка развития профессионально-психологических характеристик;
- формирование умения самостоятельно выстраивать траектории профессионального развития в поликультурном образовательном пространстве.

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов в поликультурном образовательном пространстве рассчитана на учебный год. Периодичность проведения занятий – 2 раза в месяц.

Основной акцент сделан на развитии следующих профессионально-психологических характеристик: настойчивости, адаптивности, межэтнической, межкультурной толерантности и приверженности к традиционной культуре, уверенности, и должна быть направлена на повышение уровня выраженности этих характеристик.

Содержание программы психолого-педагогического сопровождения предполагает использование тренингов, развивающей диагностики, психологического консультирования, просвещения с использованием развивающих образовательных технологий.

Нами были определены три этапа развития профессиональной компетентности педагогов.

Первый этап (мотивационно-установочный) создает основу для последующих этапов. Осознавая диагностические данные, педагог познает индивидуальные особенности профессионального развития и региональную специфику проявления профессионально-психологических характеристик в различных образовательных условиях, также формируется представление о работе.

При реализации второго этапа (практико-ориентированного) происходит соотнесение индивидуальных возможностей развития профессионально-психологических характеристик педагога с формируемым стремлением к саморазвитию, благодаря включению педагогов в различные виды индивидуально-ориентированной практики.

В процессе осуществления третьего этапа (прогностического) педагог либо самоутверждается в выборе способов развития профессионально-психологических характеристик, либо понимает, что избранный вариант необходимо модифицировать; определяет возможности развития и роста в профессиональной сфере.

Представленная программа психолого-педагогического сопровождения может корректироваться и дополняться в зависимости от состава участников и условий поликультурного образовательного пространства.

II. Тематический план

Этап психолого-педагогического сопровождения	Технологии сопровождения	Количество часов		
		Лекция – семинар	Практ. занятие	Самост. работа
I этап мотивационно-установочный	1. Психологическое просвещение:	8	8	6
	Общая характеристика поликультурного образовательного пространства	2	2	-
	Особенности адаптации к	2	-	2

	новой социокультурной среде детей-мигрантов.			
	Профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве	2	2	-
	Профессионально-психологические характеристики педагогов, развивающиеся в поликультурном образовательном пространстве	-	2	2
	Основные направления профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве	2	2	2
	2. Развивающая психодиагностика: 1. Методика диагностики эмпатии (А. Магребян) 2. Методика диагностики социально-коммуникативной компетентности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); 3. Методика диагностики социально-психологической мобильности; 4. Методики диагностики волевого самоконтроля (Л.Г. Зверьков, В.Э. Эйдемн); 5. Тест культурно-ценностных ориентаций (Л.Г. Почебут) 6. Методика исследования типа этнической идентичности (Г.У.Солдатова, С.В. Рыжова); 7. Методика «Показатели индивидуализма-		8	2

	<p>коллективизма» (Л. Г. Почебут).</p> <p>8. Методика «Социальные эталонные переменные» (Т. Парсонс);</p> <p>9. Методика ВИКТИ «Виды и компоненты толерантности-интолерантности» (Г. Л. Бардиер).</p> <p>10. Методика PCRS «Личностная готовность к переменам» - «Personal Change-Readiness Survey» (Ролник, Хезер, Голд, Хал).</p> <p>11. Методика адаптации личности к новой социокультурной среде (Л.Я. Янковский)</p>			
2 этап – практико-ориентированный	1. Тренинг развития профессионально-психологических характеристик		24	2
	2. Просвещение с использованием развивающих образовательных технологий:		8	2
	Технологии психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов;		4	2
	Практическое занятие «Технологии психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве».		4	-
3 этап - прогностический	• Психологическое консультирование:		36	14
	Консультирование руководителей образовательных учреждений, работающих в поликультурном образова-		24	12

	тельном пространстве;			
	Консультирования педагогов по проблемам профессионального развития в поликультурном образовательном пространстве.		12	2
	• Заключительная психодиагностика с использованием пакет психодиагностических методик		6	
	Итого:	8	90	26

III. Содержание занятий

1 этап – мотивационно-установочный.

А) Психологическое просвещение

1. Общая характеристика поликультурного образовательного пространства.

Понятие «поликультурное образовательное пространство». Характеристики поликультурного образовательного пространства: протяженность; объем; биполярность; наличие определенного типа отношений между внутренними элементами пространства; объективно-субъективное влияние пространства на внутренние объекты, субъекты и процессы. Региональные особенности поликультурного образовательного пространства.

2. Особенности адаптации к новой социокультурной среде детей-мигрантов

Проблемы социокультурной адаптации детей из семей мигрантов. Типологии аккультурации, построенные на основе различных критериев, а также последствия миграции как для групповой, так и для индивидуальной идентичности. Типологии аккультурационных стратегий – интеграция, ассимиляция, сегрегация и маргинализация.

Возрастные особенности детей и подростков из семей мигрантов при адаптации в современном образовательном пространстве. Формирование взаимной толерантности детей и

подростков из семей мигрантов и детей и подростков, представителей принимающей стороны.

Социокультурные и психолого-педагогические методы интеграции детей и подростков из семей мигрантов: проблемы и перспективы.

- **Профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве.**

Понятие «профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве». Детерминанты профессионального развития педагогов в поликультурном образовательном пространстве. Закономерности профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве.

- **Профессионально-психологические характеристики педагога, развивающиеся в поликультурном образовательном пространстве.**

Понятие «профессионально-психологические характеристики педагогов». Состав профессионально-психологических характеристик, развивающихся у педагогов в поликультурном образовательном пространстве на разных стадиях профессионального развития.

- **Основные направления профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве.**

Объективные пути профессионального развития: возможности применения психологической диагностики, психологического тренинга, психологического консультирования, психологического просвещения для развития профессионально-психологических характеристик. Субъективные пути профессионального развития: включение в выполнение активной профессиональной деятельности (повышение квалификации, участие в конкурсах профессионального мастерства, конкурсах грантов, проектная деятельность и т.п.).

Б) Развивающая психодиагностика.

Проведение тестирования с помощью пакета психодиагностических методик «Исследование профессионально-психологических характеристик педагогов», включающего в себя:

1. Методика диагностики эмпатии (А. Магребян);
2. Методика диагностики социально-коммуникативной компетентности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);
3. Методика диагностики социально-психологической мобильности;
4. Методики диагностики волевого самоконтроля (Л.Г. Зверьков, В.Э. Эйдемн);
5. Методика адаптации личности к новой социокультурной среде (Л.Я. Янковский);
6. Методика исследования типа этнической идентичности (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова);
7. Методика «Показатели индивидуализма-коллективизма» (Л. Г. Почебут);
8. Методика «Социальные эталонные переменные» (Т. Парсонс);
9. Методика ВИКТИ «Виды и компоненты толерантности-интолерантности» (Г. Л. Бардиер);
10. Методика PCRS «Личностная готовность к переменам» - «Personal Change-Readiness Survey» (Ролник, Хезер, Голд, Хал);
11. Тест культурно-ценностных ориентаций (Л.Г. Почебут).

2 этап – практико-ориентированный

А) Психологическая профилактика включает в себя:

1. Повышение социально-психологической компетентности специалистов. Осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и ее деструктивным изменениям, профессиональному становлению и росту, проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни.

2. Совершенствование способов деятельности. С этой целью вовлечения сотрудников в социально и профессионально значимые инновации, повышение квалификации, стимулирование профессионального роста, личностно ориентированная аттестация, осуществляется обогащение социально-профессиональной компетентности (освоение смежной специальности, разработка инновационного проекта, изучение и овладение новой технологией и др.).

3. Оптимизация психологического климата в образовательном учреждении. С целью уменьшения эмоциональной перенасыщенности деятельности целесообразно создание кабинетов психологической разгрузки. Обязателен ежегодный отпуск сотрудников. Важное значение имеет овладение сотрудниками приемами эмоциональной саморегуляции.

4. Сопровождение профессиональной карьеры на всех стадиях профессионального развития. Профессиональное развитие специалиста реализуется посредством комплекса личностно ориентированных технологий. К ним относятся целеполагание, проектирование содержания учебного материала, разработка средств диагностики, применение разнообразных развивающих психотехник, организация учебно-пространственной среды, мониторинг профессионального развития. Комплексный подход к профессиональному развитию специалиста отражается в проектировании личностно ориентированной карты профессионального развития. Она проектируется в зависимости от целевой установки профессии, должностных обязанностей, квалификации и стажа работы специалиста. Исходными данными для ее проектирования являются должностные инструкции, профессиограммы, профессионально-квалификационные характеристики, а также компетенция специалистов.

5. Оптимизация межличностного взаимодействия в коллективе. В связи с тем, что человек обладает целой ролевой системой, т.е. выполняет несколько социальных ролей, может

возникать ролевая напряженность и даже ролевой конфликт. Смещение социальных ролей, когда в пространство профессионального взаимодействия вмешиваются иные виды отношений и связей, также является возможной причиной возникновения профессиональных проблем в поликультурном образовательном пространстве.

Представленные направления психологической профилактики направлены на создание условий, способствующих профессиональному развитию в поликультурном образовательном пространстве. И в этой связи не могут быть представлены в виде тематического плана, хотя и являются необходимым компонентом программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога.

Б) Тренинг развития профессионально-психологических характеристик

Цель тренинга – развитие профессионально-психологических характеристик и формирование навыков их саморазвития.

Задачи тренинга:

1. Актуализировать профессиональный потенциал личности учителя.
2. Способствовать осознанию своих индивидуальных профессионально-психологических характеристик, препятствующих профессиональному развитию в поликультурном образовательном пространстве.
3. Повысить уровень выраженности профессионально-психологических характеристик у педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве.
4. Выработать личную стратегию профессионального развития в поликультурном образовательном пространстве.

Для реализации цели тренинга используются психотехнические упражнения, цель которых – способствовать развитию полученных знаний и пересмотру ранее освоенного опыта.

Система включенных в тренинг упражнений направлена на создание условий, которые способствуют лучшему познанию себя, осознанию своих кризисных ситуаций и способов поведения в них, регуляции собственного эмоционального состояния, снятию тревоги, снижению ригидности. Все это необходимо для того, чтобы вовремя откорректировать выбранный путь профессионального развития.

При разработке программы тренинга были использованы упражнения Н.М. Лебедевой, О.В. Луневой, А.В. Макачук, Г.В. Солдатовой, Т.Г. Стефаненко, Э.Э. Сыманюк, Л.А. Шайгеровой, Л.Б. Шнейдер, О.Е. Хухлаевой и др.

Примерная структура тренинга представлена в Приложении № 2.

В) Психологическое просвещение с использованием развивающих образовательных технологий (метод проектов, мастер-классы, дискуссии, деловые игры и т.д.).

1. Технологии психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков из семей мигрантов, испытывающих трудности социокультурной адаптации. Основные направления психолого-педагогического сопровождения детей из семей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве – психологическое консультирование, психотерапевтическая и коррекционная работа, подходы к организации педагогического сопровождения детей и подростков из семей мигрантов.

Практическое занятие «Технологии психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве».

Организация психолого-педагогической поддержки детей из семей мигрантов на основе социо-культурного подхода, кото-

рый предполагает комплексность реабилитационно-коррекционных мероприятий и программ.

Специфика организации процесса психолого-педагогического сопровождения детей и подростков из семей мигрантов в образовательном пространстве России. Специфика использования существующих педагогических, психолого-педагогических и психологических методов и форм работы с детьми и подростками из семей мигрантов в условиях современного образовательного пространства в России.

Разработка и презентация одной из технологий психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

3 этап - прогностический.

А) Психологическое консультирование.

1. Консультирование руководителей образовательных учреждений, работающих в поликультурном образовательном пространстве.

Консультирование руководителей образовательных учреждений, работающих в поликультурном образовательном пространстве, осуществляется в несколько стадий. На первой стадии осуществляется обеспечение единства в понимании сути консультационного проекта клиентом и консультантом. Осознание клиентом наличия проблемы, определение задач, заключение контракта.

Предпроектная стадия

№	Мероприятия	Сроки	Ответственный
1.	Беседа с администрацией ОУ по решению проблем ОУ по работе с детьми-мигрантами, варианты решения данной проблемы, преимущества и недостатки каждого из вариантов, достижение взаимопонимания	Январь – февраль, 2011	Консультант

2.	Заключение договора по внедрению с целью обеспечить плавный процесс с учетом существующего положения	Январь – 2011	Директор ОУ, консультант
3.	Создание аналитической группы из числа сотрудников ОУ для работы по проекту, выбор методического инструментария.	Январь – февраль, 2011	

На второй стадии осуществляется проектирование программы по консультированию педагогического коллектива и администрации ОУ, разработка решения проблемы и механизма внедрения рекомендаций, осуществление полной реализации запланированного.

Проектная стадия

№	Мероприятия	Сроки	Ответственный
1.	Этап: Диагностика: Сбор данных о проблемах педагогов в работе с детьми-мигрантами	Январь – февраль, 2011	Зам.директора по ВР
1.1.			
1.2.	Проведение анкетирования учащихся, родителей	Апрель, 2011	Аналитическая группа из числа сотрудников ОУ
1.3.	Интервью с администрацией ОУ по теме консультационного проекта	Январь – февраль, 2011	консультант
1.4.	Анализ локальных актов ОУ	Январь – февраль, 2011	Аналитическая группа из числа сотрудников ОУ
1.6.	Изучение аналитических отчетов, статистических данных		Аналитическая группа из числа сотрудников ОУ
1.7.	Обработка данных		Консультант и аналитическая группа

1.8.	Постановка диагноза	Май, 2011	Консультант, Аналитическая группа
2.	Беседа консультанта с педагогами: проблема коррекции (исправление ситуации)	Январь – февраль, 2011	консультант
2.1	Отчет о проведенных исследованиях.		Консультант, аналитическая группа
3.	Этап. Планирование действий. Разработка решений.		
3.1	Подготовка информационных и учебно-методических материалов по теме проекта "Профессиональное развитие педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства»	Сентябрь, 2011	Аналитическая группа из числа сотрудников ОУ
3.2.	Анализ опыта работы коллег по профессиональному развитию педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства (семинар)		
3.3.	Сбор и анализ фактов по проблемам. Выработка плана решения задач и предложения о способах улучшения работы по проблеме.		консультант
4.	Этап. Внедрение.		
4.1.	«Разработка стратегии развития ОУ в рамках поликультурного образовательного пространства» (педагогическая конференция)		
4.2.	Работа по финансовым и материальным ресурсам.		Директор ОУ,
4.3.	Разработка пакета нормативно-правовых документов как базы для реализации проекта.	Сентябрь, 2011	Директор ОУ, консультант

4.4.	Совместные заседания, педсоветы по взаимодействию школы и микрорайона в рамках темы «Поликультурное образовательное пространство и роль учителя в работе с детьми-мигрантами»		Аналитическая группа, администрация ОУ
4.4.	Создание органов и определение состава творческих групп, ответственных за работу по данному проекту		Аналитическая группа, администрация ОУ
4.5.	Разработка концепции и комплексной программы ОУ "Поликультурное образовательное пространство в условиях социального партнерства		Аналитическая группа, администрация ОУ, Консультант (по необходимости)
4.6.	<p>Построение образовательной программы на основе идей проекта:</p> <p>Планирование работы с образовательной услугой:</p> <ul style="list-style-type: none"> - разработка школьного компонента содержания образования в рамках проекта; - корректировка учебного плана, плана воспитательной работы; (этнические, национально-культурные особенности) - определение особенностей организации образовательного процесса; - разработка учебных программ и методик преподавания учебных курсов, способствующих воплощению миссии школы; - разработка спектра программ дополнительного образования; - планирование системного обучения педагогических кадров с целью реализации миссии школы; 		

	<ul style="list-style-type: none"> - разработка эффективной системы мотивации педагогического коллектива; - разработка программы адаптации для молодых специалистов с целью их привлечения в ОУ 		
4.6.	Разработка положения о мини-проектах: "Со-дружество", "Со-участие", "Со-здание, работа коллектива по проектам.		Зам.директора по ВР
4.7.	Разработка социальных программ: «Мы все разные, но нам хорошо вместе», и других. («Школа - наш дом», «Моя улица», «Наш город» и других).		
4.8.	Общешкольные мероприятия с привлечением родителей, учеников и жителей микрорайона «Птицефабрика» Фестиваль «Здравствуй, мир, здравствуй, друг», Дни национальной культуры (День Армении, Башкирии и др.)		
4.9.	Курсовая переподготовка для администрации ОУ. «Менеджмент в образовании», «Управление персоналом»	По плану в течение года	
4.10	Курсы для педагогов. «Дифференцированный подход в работе с представителями разных национальностей» «Адаптация педагогов к взаимодействию с различными этносами»	По плану в течение года	
4.11.	Контроль с целью обеспечить необратимость полученных результатов. Создание системы регулярного изучения мнения педагогов по проекту.		

Заключительная стадия связана с уходом консультанта и планами будущего сотрудничества.

На этой стадии происходит: анализ происшедших изменений и поиск идей для новых проектов.

Данная стадия также включает:

– самоанализ деятельности консультанта по проекту с целью совершенствования методов его работы.

Послепроектная стадия.

№	Мероприятия	Сроки	Ответственный
1.	Завершение. Анализ происшедших в ОУ изменений, в решении вопросов по проекту в связи с новыми проблемами либо возникшими в результате реализации проекта.		Консультант, аналитическая группа, директор
2.	Оценка выполненных консультантом действий (сравнительные методы).	По плану	Администрация ОУ
3	Подготовка окончательного отчета (описательные и психологические методы).		Консультант
4.	Расчет с консультантом по обязательствам в соответствии с договором (финансовые и правовые методы).	Сентябрь, 2011	Администрация ОУ
5.	Поведение переговоров относительно дальнейшего сотрудничества (психологические методы).	По взаимному соглашению	Директор ОУ, консультант

2. Консультирование педагогов по проблемам профессионального развития в поликультурном образовательном пространстве.

1. Первая стадия – структурирование и достижение взаимопонимания. Психолог решает задачу установления

контакта с обратившимся за консультацией. На этом этапе консультанту следует согласовать следующие моменты:

- проинформировать клиента о своих возможностях и функциях;
- задать определенную структуру предстоящей взаимной работы;
- настроить клиента на максимальную активность и принятие ответственности за реализацию выработанных решений.

Установлению контакта способствуют:

- визуальный контакт (контакт глаз), причем чаще консультант внимательно смотрит на клиента при слушании, чем при высказываниях;
- язык жестов и телодвижений (наклоненный слегка вперед корпус, доброжелательное энергичное рукопожатие, избегание скрещивания рук и ног);
- интонация, громкость и темп речи (средняя скорость речи, меняющийся тон с некоторой эмоциональностью);
- физическое расстояние: желательно, чтобы оно было задано самим клиентом, тогда будут учтены его индивидуальные предпочтения;
- дыхание: если консультант прислушается к дыханию клиента, то он не только получит определенную информацию о его состоянии, но и, следя за ритмом дыхания клиента, сможет усилить степень доверия к себе.

2. На второй стадии происходит сбор информации о контексте ситуации профессионального развития. Главное – *определение сути проблемы*. Психолог решает следующие задачи: зачем клиент пришел; как он видит свою проблему, каковы его возможности в ее решении; осуществляет поиск всех позитивных аспектов проблемы и сильных сторон личности клиента.

Проблема может быть описана с помощью следующих характеристик:

- содержание психологических проблем, препятствующих профессиональному развитию педагога в поликультурном образовательном пространстве;

- факторы, обусловившие данную проблему;

- влияние развивающейся деструкции на профессиональное поведение;

- временные границы существования проблем;

- привычные паттерны поведения и мышления в монокультурной ситуации профессионального развития.

Оправданно использование следующих техник:

- вопросы (открытые и закрытые);

- пересказ (используется для обеспечения обратной связи);

- прямое повторение сказанного клиентом для его поддержки;

- интерпретация – попытка по-новому для клиента описать ситуацию, обратив внимание на некоторые особенности его взглядов, поведения, мыслей;

- отражение чувств (обращение к сфере эмоций, при котором выясняется эмоциональная подоплека проблемы);

- резюме – обобщение фактов, мыслей и чувств клиента.

На этой стадии консультант определяет противоречия в сложившейся профессиональной ситуации клиента. Противоречия могут быть следующими:

- между полезными профессионально значимыми приобретениями и слишком высокой платой за них;

- между реальной и желаемой ситуацией;

- между профессиональной пригодностью и профессиональными намерениями;

- между собственной оценкой эффективности своей профессиональной деятельности и оценкой окружающих;

- между профессиональным опытом и требованиями поликультурного образовательного пространства.

В основе декларируемого клиентом противоречия чаще всего лежит несоответствие между мотивационно-потребностной, смысловой сферой и операционально-технической стороной его профессиональной деятельности.

3. На третьей стадии осуществляется *конструктивное преодоление профессионально обусловленных проблем*. Эта стадия предполагает обязательное воздействие на клиента. Оно осуществляется разными приемами: посредством ссылки на авторитеты, апелляции к психологической литературе, опоры на опыт.

Цель – помочь клиенту увидеть положительные моменты в существующей поликультурной ситуации профессионального развития и раскрыть его возможности в плане решения проблемы.

Чтобы инициировать самораскрытие клиента, психолог делится личным опытом или разделяет его эмоциональное состояние. Психолог также дает возможность консультируемому предвидеть последствия желаемого результата, суммирует его суждения, поощряет клиента путем повторения ключевых фраз. Весьма важно обсудить с клиентом возможные позитивные моменты поведения в негативных ситуациях взаимодействия с детьми-мигрантами, охарактеризовать конструктивные способы профессионального развития в новой социокультурной ситуации.

Техники поведения: активное слушание с перефразированием, резюме, повторение с клиентом ключевых фраз.

Завершается эта стадия позитивным обобщением возможных траекторий профессионального развития в поликультурном образовательном пространстве.

Требования к результату: конкретность (вижу, слышу, осязаю); контекстуализация (выстраивание в конкретном контексте профессиональной и жизненной ситуации); экологичность (отсутствие вреда для клиента и для профессиональной

среды); эгоответственность (вера клиента в свои ресурсы, обеспечивающие конструктивное профессиональное развитие в поликультурном образовательном пространстве); позитивность (направленность на достижение, а не на избегание).

4. Четвертая стадия направлена на выработку *альтернативных сценариев профессиональной жизни*. На этой стадии важно выработать у клиента такие способы поведения в профессиональных ситуациях, которые препятствовали бы развитию проблем во взаимодействии в поликультурном образовательном пространстве. Обсуждая разные варианты профессионального развития, психолог предлагает описать идеальную профессиональную жизнь, посмотреть на переживаемые проблемы глазами стороннего наблюдателя, представить себя в других социально-культурных ролях и т.п.

Особо следует подчеркнуть, что именно за клиентом остается право выбора альтернативного решения, а также способа его реализации.

5. На пятой стадии, которая называется *присоединением к будущему*, происходит обобщение предыдущих этапов. На этой стадии задачи психолога состоят в том, чтобы способствовать переходу личности на уровень конкретных действий, изменению ее мыслей, намерений, чувств, поведения и деятельности. Эта задача решается путем: проигрывания или детального обсуждения нового поведения; уточнения деталей, сопутствующих новому профессиональному поведению; предупреждения возможных рецидивов; изложения клиентом программы своего поведения.

Б). Заключительная диагностика. Проведение повторного тестирования с помощью пакета психодиагностических методик «Исследование профессионально-психологических характеристик педагогов».

Вопросы для самопроверки

1. Противоречивость современного поликультурного образовательного пространства.
2. Изменение педагогической деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства.
3. Этническая идентичность и принадлежность к культуре как основа позитивных отношений учителя с учащимися-мигрантами.
4. Профессионально важные качества, востребованные поликультурным образовательным пространством (мобильность, адаптивность, межкультурная и межконфессиональная толерантность, находчивость, оптимизм, смелость, предприимчивость, установка на коллективизм).
5. Социально-культурная компетентность современного педагога как ведущая профессиональная компетентность в современном поликультурном образовательном пространстве.
6. Основные направления психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога, работающего в условиях поликультурного образовательного пространства.
7. Технологии психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога, работающего в условиях поликультурного образовательного пространства.

Практические задания

1. Подготовить план-конспект занятия с педагогами по одной из представленной тем:
 - Общая характеристика поликультурного образовательного пространства
 - Особенности адаптации к новой социокультурной среде детей-мигрантов
 - Профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве
 - Профессионально-психологические характеристики педагогов, развивающиеся в поликультурном образовательном пространстве
 - Основные направления профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве
2. Провести в группе педагогов развивающую диагностику по одной из представленных методик и описать ее результаты:
 - Методика диагностики эмпатии (А. Магребян)
 - Методика диагностики социально-коммуникативной компетентности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);
 - Методика диагностики социально-психологической мобильности;
 - Методики диагностики волевого самоконтроля (Л.Г. Зверьков, В.Э. Эйдеман);
 - Тест культурно-ценностных ориентаций (Л.Г. Почебут)
 - Методика исследования типа этнической идентичности (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова);
 - Методика «Показатели индивидуализма-коллективизма» (Л. Г. Почебут).
 - Методика «Социальные эталонные переменные» (Т. Парсонс);

- Методика ВИКТИ «Виды и компоненты толерантности-интолерантности» (Г. Л. Бардиер).
 - Методика PCRS «Личностная готовность к переменам» - «Personal Change-Readiness Survey» (Ролник, Хезер, Голд, Хал).
 - Методика адаптации личности к новой социокультурной среде (Л.Я. Янковский)
3. Провести в группе педагогов одно из упражнений, описанных в Приложении 2.
 4. Описать методы сбора информации, которые может использовать консультант при сборе информации о проблемах профессионального развития педагогов в поликультурном образовательном пространстве.

Список литературы к главе 5.

1. Акмеология [Текст] : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2004.
2. Безюлева, Г. В. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании. / Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Н.Н. Бушмарина, Н.И. Клименко / Под общ. ред. Г.В. Безюлевой. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 192 г.
3. Бережнова, Л. Н. Полиэтническая образовательная среда [Текст] : монография / Л. Н. Бережнова. – СПб : РГПУ им. А.Н. Герцена, 2003. – 203 с.
4. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
5. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст] : избр. тр. / С. К. Бондырева. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.
6. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России [Текст] / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко – М., 2006.
7. Виленский, М. Я. Образовательное пространство как педагогическая категория [Текст] / М. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – М., 2002. – С. 8-18.
8. Вульфсон, Б. Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур [Текст] / Б. Л. Вульфсон – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2009.
9. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога [Текст] / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 370 с.
10. Гукаленко, О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве [Текст] / О. В. Гукаленко. – М. : Медея. – 2007. – 584 с.
11. Гуляева, А. Н. Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей мигрантов в иноэтнической среде [Текст] / А. Н. Гуляева. – М., 2007.
12. Деркач, А. А. Психологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – М., 2004.
13. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование [Текст] / Г. Д. Дмитриев. – М. : Нар. образование, 1999. – 208 с.
14. Добудько, Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образова-

- ния [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Добудько ; Ин-т общ. сред. образования РАО. – М., 1999. – 44 с.
15. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. – 170 с.
 16. Зеер, Э. Ф., Шахматова, О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999.
 17. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос» – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/>
 18. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа – <http://mon.gov.ru/work/osp/dok/6988/>
 19. Крысько, В. Г. Введение в этнопсихологию [Текст] / В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев. – М., 1996.
 20. Лебедева, Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст] : учеб. пособие / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
 21. Лунева, О.В. Социально-психологический тренинг. Мастер-класс (Практическая психология) [Текст] / О.В. Лунева. – М.: Изд-во МГСА, 2002. – 36с.
 22. Малькова, З. А. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции [Текст] / З. А. Малькова. – М. : Изд-во рос. открытого ун-та, 1995. – 272 с.
 23. Мещерякова, Е. В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве [Текст] : дис. д-ра пед. наук / Е. В. Мещерякова. – М., 2002. – 395 с
 24. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1998.
 25. Мороз, А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического ВУЗа [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Мороз. – Киев, 1983. – 460 с.
 26. Морозова, О. П. Актуализация ценностно-смысловых аспектов деятельности учителя [Текст] / О. П. Морозова // Педагогика. – 2002. – №1.
 27. Панькин, А. Б. Формирование этнокультурной личности [Текст] : учеб. пособие / А. Б. Панькин. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 280 с.

28. Пономорева, О. И. Формирование основ этнопедагогической культуры будущего учителя в поликультурном социуме [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Пономорева. – Бирск, 1999 – 179 с.
29. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
30. Рашупкин, В. Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование [Текст] / В. Г. Рашупкин. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 240 с.
31. Рогожникова, С. М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. М. Рогожникова. – Курск, 2002 – 189 с.
32. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология [Текст] : учеб. для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 368 с.
33. Терсакова, А. А. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с семьей в условиях полиэтнической среды [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Терсакова. – Армавир, 2003. – 185 с.
34. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст]. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
35. Шаповалов, В. А. Высшее образование в поликультурном обществе [Текст] / В. А. Шаповалов. – Ставрополь, 2006.
36. Шнейдер, Л. Б. Социально психологические особенности национального менталитета [Текст] : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер, С. В. Вальцев. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 208 с.
37. Якадина, Т. А. Поликультурное образование и воспитание современного учителя [Текст] / Т. А. Якадина // Известия Академии педагогических и социальных наук. IX. – М., 2005. – С. 311-313.

Приложение 1.

Типовая акмеограмма

АКМЕОГРАММА № _____

Составлена «__» _____ 20__ г.

Ф.И.О. _____

Пол _____ Возраст _____

Образование _____ Специальность _____

Кадровое движение _____

Уровень квалификации _____

Переподготовка и повышение квалификации (в том числе за счет самообразования) _____

Дополнительная информация _____

В качестве дополнительной может выступать следующая информация:

1. Подструктура способностей и потенциала: сложные частные; наличие одаренности или таланта; оценка потенциала личности; дополнительная информация.

Примечание: в данном разделе даются описания, основанные на результатах психологического тестирования с выделением уровней развития.

2. Подструктура индивидуальности: характеристики образа «Я»; особенности мотивации и потребности в достижениях; характеристики самооценки; характеристики ценностных ориентации, интересы; оценки самореализации; дополнительная информация.

2. Подструктура направленности: характеристики направленности (широта, глубина и пр.); содержание направленности; отношение к профессиональной деятельности; направленность на взаимодействия; дополнительная информация.

4. Подструктура характерологических особенностей и нравственных качеств: целеустремленность; инициативность; воля; организованность; ответственность; отсутствие зависти к успехам других; гуманистическая направленность в отношениях; честность; порядочность; принципиальность; объективность; дополнительная информация.

5. Подструктура профессиональных характеристик: профессиональная компетентность; глубина профессиональных знаний и умений; профессиональная креативность; характеристики профессиональных умений; дополнительная информация.

6. Акмеологические инварианты профессионализма: сила личности; уровень антиципации; уровень саморегуляции; умение принимать и реализовывать решения; уровень работоспособности; специфические (определяются с учетом особенностей профессиональной деятельности); психологические профессионально важные качества; личностно-деловые качества; дополнительная информация.

7. Обобщенные дополнительные данные.

8. Развернутое общее заключение.

Приложение 2.

Тренинг развития профессионально-психологических характеристик педагога, востребованных в условиях поликультурного образовательного пространства

Вводная фаза.

На этой стадии происходит ознакомление участников с целями и задачами тренинга, принимаются принципы работы группы. Участники углубляют знакомство друг с другом и знакомятся с ведущим.

Упражнение «Все знают ...»

Вся группа подразделяется на несколько микрогрупп (по два или три человека), и каждый участник получает задание в течение пяти минут подготовить, а затем озвучить короткий текст для представления своего соседа по микрогруппе в следующем формате: «Все знают (видят, догадываются, думают), что N..., но мало кто знает (догадывается, думает), что он (у него)...». К примеру: «Все знают учителя физики, Николая Васильевича, как очень серьезного и ответственного человека, но мало кому придет в голову, что в свободное время он любит жонглировать теннисными мячиками и ему удается держать в воздухе до шести штук в течение нескольких минут».

Психологический комментарий. Это упражнение направлено на углубление знакомства участников и позволяет создать положительный настрой на работу.

Фаза контакта

На данной стадии происходит создание дружественной, творческой атмосферы в группе, снижение уровня психологической защиты участников группы, усвоение групповых норм и правил.

Упражнение «Комплимент»

Ведущий предлагает первому участнику высказать комплимент в адрес участника слева, он встает, выражает благодарность и говорит другой комплимент в адрес следующего участника по кругу, пока все не выскажутся. Повторы не допускаются. В конце упражнения ведущий благодарит всех за участие и работу.

Психологический комментарий. Это упражнение позволяет создать благоприятный эмоциональный фон и комфортный микроклимат в группе.

Упражнение «В чем мне повезло в этой жизни»

Участники группы разбиваются по парам. Ведущий предлагает задание: «В течение трех минут расскажите своему партнеру о том, в чем вам повезло в этой жизни. Через три минуты поменяйтесь ролями». После упражнения проводится короткий обмен впечатлениями.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на повышение уровня жизненного оптимизма, создание хорошего настроения на работу в группе.

Упражнение «Профессиональный девиз»

Каждый из членов группы должен сформулировать свой девиз, который отражает его профессиональное кредо, отношение к профессиональному миру и к себе как профессионалу. На формулировку девиза дается 5 минут. Затем участники группы по очереди зачитывают свои девизы и в случае необходимости дают необходимые пояснения. Во время обсуждения все вправе задавать друг другу вопросы и комментировать свои девизы. После обсуждения индивидуальных девизов можно предложить участникам сформулировать профессиональный девиз группы.

Психологический комментарий: формулировка девиза заставляет сконцентрироваться на составляющих профессиональной направленности – что я ценю в работе, ради чего я работаю, чем дорожу в профессии? Поиск ответов на эти принципиальные вопросы помогает более четко осознать цели своей профессиональной жизни. Кроме того, любой получает возможность узнать профессиональные установки остальных членов группы и сравнить их со своей, или взять чей-то девиз в качестве основного принципа профессионального поведения.

Упражнение «Образ Я педагога»

Изложите на бумаге те ассоциации, которые возникают по отношению к профессии учителя в первом столбце, а во втором столбце – ассоциации, возникающие на вопрос: «Какой я учитель?». Напишите столько существительных, сколько сможете. Подведите

черту под первыми тремя существительными в первом столбике – это «Я - идеальный учитель», то же проделайте во втором столбике – это «Я – реальный учитель».

Насколько идеальный и реальный образ соответствуют друг другу? В чем разница? Можно ли быть идеальным учителем? Что препятствует сближению этих образов? Участники высказываются по кругу о результатах проделанной работы. Ведущий учитывает все мнения и составляет портреты идеального и реального учителя, которые открыто обсуждаются и принимаются группой.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на создание групповой сплоченности, формировании навыков групповой работы, на осознание барьеров профессионального развития, а также способствует коррекции «Я – образа» педагога и самопринятию участников тренинга.

Фаза стабилизации

Эта стадия направлена на формировании мотивации к обучению путем осознания участниками тренинга неэффективности их способов поведения, поведенческих стереотипов, способов мышления, преодоления ригидности, а также на снижения тревожности.

Упражнение «Мои сильные стороны»

Ведущий говорит группе: «У каждого из Вас как профессионала есть сильные стороны, то, что Вы цените в себе, что дает Вам чувство внутренней свободы и уверенности в собственных силах, что помогает выстоять в трудную минуту. При формулировании сильных сторон не умаляйте своих достоинств. Эти качества необходимо записать в первую колонку на листке. Во второй колонке отметьте те профессиональные положительные качества, которые Вам не свойственны, но Вы хотите выработать в себе». На составление списка отводится 5 минут. Затем необходимо прочитать свой список и прокомментировать его. На выступление каждому дается 2 минуты. Участники могут только уточнять детали или просить разъяснения, но не имеют права высказываться.

В конце следует провести коллективную дискуссию, обращая внимание на то общее, что было в высказываниях, и на те ощущения, которые каждый испытал во время упражнения.

Психологический комментарий. Упражнение направлено не только на определение собственных сильных сторон, но и на формирование думать о себе положительно. Поэтому при его выполнении необходимо следить за тем, чтобы участвующие избегали даже незначительных высказываний о своих недостатках, ошибках, слабостях. Любая попытка самокритики и самоосуждения должна пресекаться.

Упражнение «Нарисуй свою карьеру»

Участники по очереди рисуют фломастером на листе бумаги кривую линию, отображающую их эмоционально-оценочное отношение к разным этапам своей профессиональной карьеры. Если линия превышает нулевой уровень, значит, в соответствующий период преобладал позитивный настрой. Когда линия заходит глубже уровня отсчета, это означает разочарование в профессии или неудовлетворенность той или иной стадией профессиональной карьеры. Участника просят прокомментировать свой рисунок указанием на то, с какими событиями профессиональной жизни связаны подъемы и спуски на траектории его карьеры.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание пути профессиональной карьеры, а также отношение к тем или иным этапам ее развития.

Упражнение «Мои возможности и ограничения»

Участникам предлагается заполнить таблицу.

Мои самые главные достижения в профессии	Мои барьеры в профессии

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание тех достижений, которые стали возможными, благодаря знаниям, умениям и способностям рамках профессии учителя, а также барьеров, которые вызваны дефицитом соответствующей информации.

Упражнения эмоциональной саморегуляции. «Дыхание».

Участники садятся в круг. Ведущий: «Я включу негромкую музыку, чтобы вы смогли расслабиться. Пожалуйста, сядьте поудобнее. Можете положить руки на колени. Старайтесь держать спину прямо, закройте глаза и дышите медленно и глубоко. Глубокое дыхание или даже попытка осознанно ощутить свое дыхание — помогает расслабиться. Сейчас мы попробуем одну из методик расслабления. Считая про себя до четырех, сделайте медленный глубокий вдох... Ненадолго задержите дыхание... а затем медленно и спокойно выдохните тоже на четыре счета. Вдох... два, три, четыре, задержали... и спокойный выдох... два, три, четыре. Подышите так в течение минуты, и почувствуете, как расслабляетесь.... А теперь откройте глаза, сделайте глубокий вдох и выдох, оглядитесь вокруг».

«*Растяжка*». Чувство тревоги «живет» на шее ниже затылка. Научимся его снимать. Руки сложить за спиной «замком». Потянуть их, напрягая спину. Расслабить мышцы. Расцепить руки.

«*Улыбка*» передает нервные импульсы в эмоциональный центр мозга. Результат - чувство радости или расслабления. Попробуйте улыбнуться и удержать улыбку 10-15 секунд. А если вы не уверены в себе, то постоянно делайте вид уверенного человека. Если вы горбитесь - выпрямитесь, контролируйте свой голос, чтобы он не дрожал. Вы можете говорить себе: «Я должен быть уверенным в себе. Я буду выглядеть уверенным в себе человеком».

Психологический комментарий. Упражнения позволяют участникам научиться регулировать свое эмоциональное состояние, способствует снятию тревожности.

Упражнение «Я могу решать проблемы»

Участники объединяются в мини-группы для того, чтобы составить список проблем, возникающих в профессиональной деятельности. После этого идет совместное обсуждение выделенных проблем и формируется обобщенный список.

Далее каждый участник индивидуально оценивает по 10-бальной шкале уровень своих возможностей в решении выделенных проблем по сравнению с коллегами. При этом каждый участник ставит две оценки – собственных возможностей и возможностей других учителей.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет осознать, а затем оценить свои реальные возможности и проблемы в профессиональном развитии и сравнить их с идеальными представлениями.

Фаза обучения

На данной стадии происходит выделение и осознание психологической проблемы, объединяющей участников тренинга. Происходит коррекция мотивационной сферы личности, освоение способов преодоления трудностей в развитии профессионально-психологических характеристик, стимулирование профессиональной активности личности.

Упражнение «Мои резервы»

Я могу быстро и достаточно успешно повысить свой уровень развития профессионально-психологических характеристик потому, что Я:

знаю – ...

умею – ...

владею – ...

обладаю – ...

Необходимо написать не менее трех параметров.

Мне могут препятствовать в развитии профессионально-психологических характеристик.... (перечислить).

Психологический комментарий. Упражнение направлено на осознание содержания профессионально-психологических характеристик, а также барьеров в их развитии. При этом происходит сравнение собственного результата с результатами остальных участников группы и выделение общих закономерностей в данном развитии.

Далее представлены вариативные модули, направленные на развитие отдельных профессионально-психологических характеристик педагога.

Вариативный модуль 1.

Данный вариативный модуль направлен на развитие таких профессионально-психологических характеристик педагога как межкультурная и межкуликарная толерантность, находчивость, оптимизм и положительная этническая идентичность.

Упражнение “Смысл имени”.

Всем участникам группы необходимо сделать визитные карточки со своим именем на занятиях. Каждый вправе взять себе любое имя, которым он захочет, чтобы его называли в группе: свое настоящее, игровое, имя литературного героя, имя-образ.

Одновременно с оформлением визиток участникам нужно подумать над заданием: назвать качество, характерное для вас, которое начинается с первой буквы вашего имени. (Например, Лариса – ласковая). Затем, когда визитки готовы, всем по очереди предлагается назвать свое имя.

Главная идея этого упражнения – дать возможность подчеркнуть свою индивидуальность.

Упражнение “Аплодисменты”.

Знакомство с человеком начинается с приветствия, которое содержит в себе заряд положительной энергии, поэтому предлагаю начать занятие с упражнения “Аплодисменты”. Для этого необходимо поднять руки перед собой. Начинаем приветствие друг друга с тихих аплодисментов. Одним пальцем правой руки постучите по ладони левой руки. Прислушайтесь к этим тихим звукам. Теперь двумя пальцами, тремя – аплодисменты стали ярче, четырьмя, а теперь поприветствуйте друг друга целой ладонью. Спасибо за аплодисменты, я почувствовала вашу энергию, поддержку, а это порой так необходимо в нашей жизни».

Упражнение “Мои положительные черты”.

- Напишите свои положительные черты.

Вопросы после выполнения упражнения.

- Трудно ли было Вам написать эти черты? Почему?

- Теперь ещё раз прочтите то, что написано на Вашем листке. Все ли эти положительные качества видят в Вас другие? Главная задача каждого – подтверждать своим поведением и делами всё то положительное, что Вы у себя отметили.

- Что Вы чувствовали когда выполняли это упражнение?

Упражнение “Отражение в воде”.

Работа в парах.

«Один человек будет тот, кто стоит на берегу, а другой – тот, кто живёт в речке. Станьте друг против друга и внимательно выполняйте мои команды:

- человек скорчил страшную рожицу;
- человек замахнулся палкой;
- человек приветливо улыбнулся тому, кто живёт в речке»

Вопросы после выполнения упражнения.

1. Что Вы чувствовали, когда Ваш партнёр скорчил Вам рожу (замахнулся на Вас, улыбнулся Вам);

2. Что Вам было приятнее делать: корчить рожу, замахиваться палкой, улыбаться?

3. Как Вы думаете, все ли из Вас правильно выполняли мои задания, ведь в реке всё отражается так же, как в зеркале?

Злая рожица может испугать не только другого человека, но и нас самих;

Замахиваясь на другого человека палкой, мы замахиваемся на себя, улыбаясь другому, мы улыбаемся сами себе.

Упражнение, направленное на находчивость

Оснащение: лист бумаги, карандаш, секундомер.

Предлагаются некоторые задачи. Задание можно выполнять коллективно, но для этого необходимо назначить руководителя команды. Другим члены группы будут выступать в роли "поставщиков идей". Также можно работать и индивидуально. Здесь допустима и приемлема любая идея. Упражнение состоит из 3 задач, на каждое из которых дается 1 мин. Для контроля используется секундомер.

Задание: В колонке множество линеек (пустых строк). В каждую из этих строчек вы должны записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы. Например, как это имеет место для слов, начинающихся с "св...": свежий, свободный, святой, свинина и т.д.

Правописание и длина слов не играют большой роли. Нужно писать только разборчиво.

Сколько вы найдете слов, начинающихся с

"и..."	"ба..."	"пе..."
1. _____	1. _____	_____
2. _____	2. _____	_____
3. _____	3. _____	_____
4. _____	4. _____	_____
5. _____	5. _____	_____
6. _____	6. _____	_____
7. _____	7. _____	_____
8. _____	8. _____	_____
9. _____	9. _____	_____
10. _____	10. _____	_____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются с другой командой, выявляются необычные слова, оригинальные и происходит обсуждение.

Упражнение «Кто Я?»

Задачи:

- знакомство участников;
- осознание своей уникальности и одновременно общности с другими;
- осознание своей принадлежности к различным этническим группам.
- осознание своей этнической идентичности

Вспомогательные материалы: ручки, листы бумаги по числу участников.

Процедура проведения. Ведущий просит каждого подумать и 10 раз письменно ответить на вопрос «Кто Я?». При этом важно, чтобы участники отвечали именно на вопрос «Кто Я?» (например, человек, учитель), а не «Какой Я?» (умный, красивый, веселый).

Затем ведущий просит добровольца назвать первые пять позиций в его ответе. После называния каждой из позиций ведущий просит поднять руки тех участников, у которых эта позиция также присутствует в перечне. Предложенные слова записываются на флипчарте или на доске со своим рейтингом (число участников, написавших это слово в своем перечне, например, человек – 5, ученик – 3). После этого ведущий предлагает следующему участнику назвать те определения, которые не были названы первым участником и т.д. В результате

получается обобщенный групповой портрет. В ходе этого процессинга на флипчарте дописываются новые определения, и уточняется рейтинг уже существующих.

Вопросы для обсуждения:

- Что можно сказать обо всей группе на основе предложенных характеристик?
- С какими группами чаще всего мы себя отождествляем?
- Какое по значимости место в самосознании участников тренинга занимает этническая принадлежность и почему так происходит?

Время выполнения задания: 25 минут.

Упражнение «Мы – граждане России»

Задачи:

- Формирование представлений о гражданской российской идентичности у участников тренинга;
- Стимулирование процесса самосознания этнической общности на основе идентификации.

Общее время: 15 минут.

Процедура проведения.

1. Участникам группы предлагается закончить предложения:
- РОССИЯ ДЛЯ МЕНЯ – ЭТО...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

2. Ведущий делит группу на подгруппы по 3-4 человека и предлагает им порассуждать о том, что объединяет граждан нашего государства. Участники должны сфокусироваться на таких важных моментах, как сходства в образе жизни, традициях, ценностях и мировоззрении, подкрепляемое совместным историческим прошлым, настоящим и предполагаемым будущим.

Через 5-7 минут подгруппы рассказывают о результатах своей работы.

Вопросы для обсуждения:

- Какие моменты, объединяющие граждан нашего государства, кажутся вам наиболее важными?

• Нужно ли отдельному человеку чувствовать свою общность с другими гражданами своего государства? Для чего?

Упражнение «Откуда Я родом»

Задачи:

- актуализация знаний о своих истоках;
- понимание многообразия генетических, этнических и исторических связей каждого отдельного человека;
- актуализация понятия «Родина»;
- развитие чувства солидарности с «малой родиной».

Вспомогательные материалы: карта мира, английские булавки.

Процедура проведения. Ведущий просит участников вспомнить, откуда родом их родители, бабушки, дедушки. Затем каждый участник по очереди подходит к карте, называет и при помощи булавки или флажка отмечает место, откуда он сам родом, а также те регионы (города, области, республики или даже страны), где родились отец, мать, бабушки, дедушки. Участники могут также отметить те места, которые для них самих и членов их семей имеют значение, например, где прошла большая часть их жизни или жизни их родителей. Каждый участник сопровождает комментариями отмечаемые пункты – кто из его родных там родился, что его связывает с этими местами.

Подводя итоги упражнения, ведущий отмечает, насколько широка география мест, с которыми связаны участники группы, сколько представлено городов, республик, а, возможно, и стран. Таким образом, составляется своеобразная географическая карта группы.

Вопросы для обсуждения:

- Каким образом места, обозначенные вами на карте, повлияли на Ваше формирование и развитие как личности и гражданина?
- Какие мысли и чувства у вас возникают, когда вы смотрите на географический ареал нашей группы?
- Что означает для вас понятие «Родина»?

Рефлексия:

- Насколько важно, чтобы человек осознавал свою принадлежность к этносу?
- Выигрывает или проигрывает конкретный человек, в котором отражается культурное многообразие мира?

- Что олицетворяет для вас понятие «Родина» и «малая Родина»?

Общее время выполнения задания 30 минут.

Упражнение «Многоликая Россия»

Задачи:

- расширение представлений участников о народах, населяющих территорию России;
- развитие этнической идентичности.

Процедура проведения. Каждому участнику предлагается выбрать один из российских этносов, с которым его что-либо связывает. Будет лучше, если участники выберут народы-меньшинства и объединятся в подгруппы по 3-4 человека. Участникам предоставляется 10 минут для подготовки 3-5-минутных сообщений о выбранном народе, населяющем территорию России (рассказать об его географическом положении, образе жизни, культуре, традициях и пр.).

Вопросы для обсуждения:

- Что нового вы узнали об этническом разнообразии России?
- Как вы считаете, какое значение для государства имеет его многонациональный состав?
- Что объединяет все народы России?

Общее время – 30 минут.

Вариативный модуль 2.

Данный модуль направлен на развитие таких профессионально-психологических характеристик педагога как смелость и установка на коллективизм.

Упражнение «Новые возможности».

Упражнение может выполняться как в групповой форме, так и индивидуально.

Оснащение: бумага для участников, карандаши, секундомер.

Инструкция. Необходимо придумать, что можно сделать с каждым из двух предметов, названия которых вам будут даны. Сколько возможных вариантов вы найдете? На каждый предмет отводится 1 мин. Общее время выполнения задания составляет 2 мин. Вам нужно перечислить как можно больше возможных вариантов применения предмета.

Что можно сделать

со спичечным коробком	с автомобильной шиной
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
... _____	... _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются и обсуждаются группой.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет снизить ригидность мышления и повысить толерантность через открытие совершенно абсурдных, но в то же время рациональных связей, которые могут иметь место в любой системе. Например, шариковая ручка. Ее используют для письма и рисования, но она может пригодиться и для чего-то другого, в частности, чтобы провертеть дырки в бумажном листе.

Упражнение “Волшебное озеро”.

Для упражнения понадобится шкатулка, в которую заранее кладётся небольшое зеркало. Все участники садятся в круг и закрывают глаза.

Инструкция: «Сейчас Вы будете передавать друг другу шкатулку. Тот, кто получает эту шкатулку, должен открыть глаза и заглянуть внутрь. Там, в маленьком “волшебном” озере, Вы увидите самого уникального и неповторимого человека на свете. Улыбнитесь ему».

- Как вы понимаете значение слова “уникальный”?

Вопросы после выполнения упражнения.

1. Изменилась ли Ваша точка зрения о том, кто же самый уникальный и неповторимый человек на свете?

2. Как в ходе выполнения этого упражнения ответил Вам этот человек на Вашу улыбку?

3. Какого отношения Вы ждёте к себе как уникальной и неповторимой личности?

Упражнение «Знакомство с понятием “толерантность”».

«Мы выяснили, что каждый человек – это уникальная и неповторимая личность, одна-единственная в своём роде. Поэтому очень

полезно бережно, с любовью и уважением относиться к себе и окружающим, дорожить своей жизнью и жизнью каждого человека, принимать себя и других такими, какие мы есть, то есть относиться к себе и другим с терпимостью. Сходным по значению со словом “терпимость” является слово “толерантность”.

А что с вашей точки зрения означает слово “толерантность”?

Толерантность – терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах. Для англоговорящих, толерантность – “готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь”. Французский язык толкует толерантность как “уважение свободы другого человека. С точки зрения китайцев, быть толерантным - значит “позволять, допускать, проявлять великодушие в отношении других”. Для арабов - “прощение, снисхождение”. Персы считают толерантностью “терпение, выносливость, готовность к примирению”»

Упражнение “Я люблю тебя...”

«Толерантность к другим возможна только при наличии толерантного отношения к себе. Сейчас каждый из Вас попробует признаться в любви... самому себе. Это нелёгкая задача.

Вы должны сказать: “Я люблю тебя...”, назвать своё имя и объяснить, почему Вы себя любите.

(Например, Я люблю тебя, Лариса, за то, что ты много внимания уделяешь своим детям). Эти слова нужно произнести так, чтобы Вашему признанию в любви к самому себе все поверили.

Помните, что задание это достаточно сложное и требует большого уважения к себе и другим».

Вопросы после выполнения упражнения.

1. Легко ли Вам было признаться в любви к самому себе?
2. Что Вы при этом чувствовали?

Вариативный модуль 3.

Данный модуль направлен на развитие таких профессионально-психологических характеристик педагога как мобильность, смелость, установка на коллективизм.

Упражнение «Общий ритм»

Цель: повышение сплоченности группы.

Участники стоят в кругу. Ведущий несколько раз хлопает в ладоши с определенной скоростью, задавая ритм, который группа должна поддерживать следующим образом: стоящий справа от ведущего участник делает один хлопок, за ним — следующий и т. д. Должно создаваться ощущение, будто в заданном ритме хлопает один человек, а не все члены группы по очереди. Это упражнение редко удается с первого раза. После нескольких пробных кругов из игры постепенно выбывают участники, нарушающие общий ритм. Модификация упражнения. Ведущий отбивает в ладоши какую-нибудь несложную музыкальную фразу. Затем каждый по очереди ее повторяет (возможно, одновременное отбивание ритма всей группой).

Упражнение «Акустики»

Участники молча сидят в кругу. Закрыв глаза, они сначала концентрируют внимание на звуках, доносящихся извне — из коридора, с улицы. Через одну-две минуты учитель спрашивает, что они слышали. Затем они вновь закрывают глаза и концентрируют внимание на звуках внутри класса. Через одну-две минуты учитель вновь спрашивает их, что они слышали.

Упражнение «Граница терпимости учителя»

Каждый участник определяет границы терпимости учителя. Затем результаты выносятся на коллективное обсуждение. Голосованием устанавливается 10 пограничных принципов, неприемлемых для общения учащихся с учителем. Далее участники объединяются в 3-4 группы и разыгрывают одну из пограничных ситуаций и предлагают свой способ выхода из сложившегося положения.

Вопросы к обсуждению:

- Чего вы бы не допустили в классе?
- Чего бы вы не допустили в отношении учащихся к себе?
- Договорились бы вы об этом с классом или хотя бы обсуждали бы это с учащимися? В каких формах?

Упражнение «Как быть толерантным в общении» [модификация].

Каждый из нас время от времени попадает в конфликтные ситуации: с кем-то ссорится, получает незаслуженные обвинения. Каждый по-своему выходит из подобных ситуаций — кто-то обижается, кто-то «дает сдачи», кто-то пытается найти конструктивное решение. Можно ли выйти из конфликтной ситуации с помощью толерантного поведения, сохранив собственное достоинство и не унизив другого? Ведущий предлагает кому-нибудь из участников группы вспомнить и рассказать ситуацию, когда его или кого-нибудь из его знакомых обидели. Этот участник выступит в роли того, кого обидели, а другой в роли обидчика. Участники должны разыграть эту сцену. Используя предложенную ниже схему, «обиженный» попытается достойно выйти из ситуации. Например, мама отчитала сына при друзьях за то, что он не вымыл посуду.

Схема достойного выхода из ситуации:

1. Начни разговор с конкретного и точного описания ситуации, которая тебя не устраивает: «Когда ты накричала на меня при ребятах...».

2. Вырази чувства, возникшие у тебя в связи с этой ситуацией и поведением человека по отношению к тебе: «... я почувствовал себя неудобно...».

3. Скажи человеку, как бы тебе хотелось, чтобы он поступил. Предложи ему другой вариант поведения, устраивающий тебя: «... поэтому в следующий раз я прошу тебя высказывать свои замечания не в присутствии моих друзей...».

4. Скажи, как ты себя поведешь в случае, если человек изменит свое поведение: «... тогда я буду прислушиваться к твоим замечаниям».

Можно предложить выполнить это задание нескольким парам участников или же предложить по данному алгоритму решить несколько педагогических ситуаций.

Обсуждение: участники группы высказывают свое мнение о том, чей выход из ситуации оказался наиболее удачным и почему.

Упражнение «Я – высказывание, ты – высказывание».

Педагог объясняет разницу между Я – высказыванием и Ты – высказыванием. Например, использование в речи Я – высказываний дел 3

общение более непосредственным, помогает выразить свои чувства, не унижая другого человека. Я – высказывание предполагает ответственность говорящего за свои мысли и чувства («Я очень беспокоюсь, если тебя нет дома к 10 часам вечера»), а не нацелено, как Ты – высказывание, на то, чтобы обвинить другого человека («Ты опять пришел домой в 11 часов вечера!»). Если мы используем Ты – высказывания, то человек, к которому мы обращаемся, испытывает негативные эмоции: гнев, раздражение, обиду. Использование Я – высказываний позволяет человеку выслушать вас и спокойно вам ответить.

Ведущий просит составить Я – высказывания для предложенных ситуаций:

1. Твой учитель незаслуженно обвинил тебя в том, что ты списал(ла) контрольную у соседа.
2. Тренер сказал, что ты пропускаешь тренировки, поэтому он отчисляет тебя из команды.
3. Твой учитель постоянно сравнивает твои результаты с результатами других.

Рефлексия:

- О каких способах толерантного общения вы сегодня узнали?
- Как вы считаете, какое поведение характерно для вас при разрешении конфликтных ситуаций?
- Каковы преимущества толерантного общения?

Упражнение «Поэма о толерантности»

Первый вариант.

Все участники получают по листу бумаги и фломастеру. Каждый участник пишет на своем листе короткую строчку, с которой будет начинаться поэма (например: «толерантность – это уважение и уверенность в том, что ты будешь понят», «это – возможность найти друзей», «таким когда-нибудь станет наш мир», «толерантность – это не просто!» и т. д.). Ведущий собирает у участников их листочки и зачитывает их один за другим как поэму.

Второй вариант.

Каждый участник пишет свою строчку, потом передает листок соседу слева, и тот дописывает свою строчку, продолжающую поэму и т. д. После того, как каждый напишет по одной строчке на листе, законченная поэма возвращается ведущему.

Поэму можно размножить и раздать всем участникам тренинга. В завершении устраивается чаепитие.

Упражнение «Слова»

Участникам предлагаются задания. Их можно выполнять коллективно, но для этого необходимо назначить руководителя команды. Другие члены группы будут выступать в роли "поставщиков идей". Также можно работать и индивидуально. Здесь допустима и приемлема любая форма. Упражнение состоит из 3 заданий, на каждое из которых дается 1 мин. Для контроля используется секундомер.

Оснащение: лист бумаги, карандаш, секундомер.

Инструкция. В колонке множество линеек (пустых строк). В каждой строке нужно записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы (например, слова, начинающиеся со "св...": свежий, свободный, святой, свинина и т.д.). Правописание и длина слов не играют большой роли. Нужно писать разборчиво.

Сколько вы найдете слов, начинающихся

с "и..."	с "ба..."	с "пе..."
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
...
10. _____	10. _____	10. _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются с результатами другой команды, выявляются необычные, оригинальные слова и происходит обсуждение.

Психологический комментарий. Упражнение способствует повышению толерантности, преодолению ригидности, позволяет снизить тревожность, вызванную страхом неправильного решения.

Упражнения для всех педагогов

Данный комплекс упражнений направлен на развитие общего состава профессионально-психологических характеристик педагога, востребованных поликультурным образовательным пространством.

Упражнение «Учитель глазами учеников»

Участникам предлагается оценить уровень развития поликультурной компетентности и поведения на работе глазами своих учеников.

Для этого участникам необходимо заполнить таблицу:

<i>Мои ученики одобряют мое поведение и считают, что я веду себя грамотно и правильно в ситуациях</i>	<i>Мои ученики протестуют против моих действий и обвиняют меня в недостаточной компетентности в ситуациях</i>	<i>Мои ученики подражают моему поведению</i>

После этого результаты обсуждаются в группе.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на выделение типичных ситуаций профессиональных успехов и неудач и транслируемые учащимися паттерны компетентного поведения.

Упражнение «Локус контроля»

1. В нашей жизни происходит немало разных событий. Одни события мы относим к разряду «успех», другие события относим к разряду «неуспех», для некоторых событий у нас нет оснований для отнесения их к разряду «успех» или «неуспех».

Оцените, пожалуйста, каждое из 10 событий «неуспешной», «успешной» и «моей реальной карьеры». Если вы относите событие к разряду «успех», то поставьте в соответствующей графе букву «У». Если вы относите событие к разряду «неуспех», то поставьте в соответствующей графе букву «Н». Если вы затрудняетесь отнести событие к разрядам «успех» или «неуспех», то поставьте букву «О».

2. Одни люди склонны полагать, что происходящие с ними значимые события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д. Другие – интерпретируют значимые события как результат своей собственной деятельности, собственных усилий и способностей.

Оцените, пожалуйста, каждое из 10 событий «неуспешной», «успешной» и «моей реальной карьеры» по следующей шкале:

- 1- Весьма полное совпадение с левым понятием
- 2- Почти полное совпадение с левым понятием
- 3- Некоторое совпадение с левым понятием
- 4- Одинаково удалено от обоих понятий
- 5- Некоторое совпадение с правым понятием
- 6- Почти полное совпадение с правым понятием
- 7- Весьма полное совпадение с правым понятием

Психологический комментарий. Упражнений направлено на анализ атрибуций успеха и неуспеха, на осознание значимости собственной активности личности для происходящих событий во всех сферах жизнедеятельности, а главное – в профессиональной деятельности.

Упражнение «Что? Кто? Как? Где? Когда?»

Ведущий предлагает каждому участнику составить для себя список желаемых результатов в профессиональной сфере и расположить его в порядке убывания значимости или ценности каждого. Можно добавить в этот список желания, не связанные напрямую с профессией. Далее ведущий предлагает участникам выбрать из составленного списка первоочередное желание и составить программу его достижения на основе следующих правил планирования результата:

сформулировать результат в позитивном ключе («что у меня будет», «что я хочу иметь», «как я буду чувствовать» и т.д.);

планировать только то, что каждый участник может сделать сам и с собой;

результат должен быть представлен во всех сенсорных системах: чувствах, ощущениях, звуках, настроении и т.д.;

представить себе: где, когда и с кем будет нужен этот результат (мысленное проигрывание ситуаций, в которых участник сможет пользоваться произошедшими изменениями);

продумать последствия достижения желаемого результата – «что будет, если это будет?» (результат должен сберечь и сохранить все то лучшее, что было раньше).

После этого результаты обсуждаются в группе.

Психологический комментарий. Упражнение позволяет определить путь дальнейшего профессионального развития.

Заключительная фаза

На этой стадии в ходе совместной дискуссии подводятся итоги тренинга, выявляются определенные трудности, возникшие при проведении тренинга. В конце тренинга каждый из участников может высказать собственное мнение о тренинге, внести свои коррективы, поправки, новшества.

Упражнение «Копилка»

Каждому участнику предлагается написать и озвучить выработанный им набор приемов помощи учителю в ситуациях профессиональных затруднений.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на актуализацию полученного в ходе тренинга опыта.

Завершающее упражнение «Путешествие»

Участникам группы предлагается разработать мини-проект саморазвития профессионально-психологических характеристик в поликультурном образовательном пространстве. Затем каждый участник разрабатывает импровизированную карту путешествия в страну успеха в развитии профессионально-психологических характеристик и изображает их на листе бумаги.

Индивидуальные маршруты представляются и обсуждаются. В итоге составляется общий атлас группы. Таким образом, завершение тренинга направлено на осознание учителем содержания процесса развития профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Психологический комментарий. Упражнение направлено на подведение итогов и завершение тренинга на эмоциональном подъеме.

Предложенные упражнения позволяют увидеть свои сильные стороны, осознать свой личностный и профессиональный потенциал; сформировать установку на восприятие себя в единстве профессионального «Я» и личного «Я»; осознать трудности в профессиональной деятельности и пути их преодоления, а также возможности дальнейшего развития в рамках профессии.

Учебно-практическое издание

**Синякова Марина Геннадьевна
Сыманюк Эльвира Эвальдовна
Фоменко Светлана Леонидовна**

Редактор М.Г. Синякова

Подписано в печать 18.08.2014 г. Формат 60x84 ¹/₁₆
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times New Roman.
Печать на ризографе. Усл.п.л. 22,8. Тираж 500 экз. Заказ № 4424
Оригинал макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@yandex.ru

